Niveau(x) d'enseignement: 9
Centre d'intérêt: 64

Numéro EDUQ : 8170727

Bigras, Louise, 1941-.

Education permanente et technologie d'enseignement : les conceptions des dirigeants et des enseignants dans une expérience de télévision éducative / Louise Bigras. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1970.
v, 132 f. ; 28 cm. -- (Documents / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la planification. Etudes et recherches ; 2.08)

"Tévec: annexe technique no 2". Code: 28-1015. Bibliographie: f. 129-132.

Cote Dewey: 374.9714/B594e

Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Education des adultes *Education permanente *Télévision éducative *Technologie éducative *Opinion de l'enseignant *Opinion de l'administrateur *Questionnaire

Identificateur(s) de nom: *TEVEC (Projet)

Le projet de télévision éducative TEVEC est abordé ici d'une double perspective. Il s'agit d'abord de connaître les conceptions respectives de deux groupes impliqués dans ce projet, les responsables et les professeurs, en ce qui concerne leur approche de l'éducation des adultes. Par la suite, l'étude tente d'évaluer le degré de compatibilité de ces conceptions au niveau de l'articulation des objectifs de TEVEC.

Un questionnaire (reproduit en annexe) a été conçu et distribué aux professeurs des centres de révision et des classes de pré-emploi utilisant la télévision éducative: 83 des 89 questionnaires ont été retournés. En ce qui concerne les dirigeants de TEVEC, une analyse de leurs conceptions a été menée à partir des documents issus du projet, en passant par le biais des perceptions des objectifs et par celui de la pédagogie et des médias particuliers au projet-pilote. Le premier chapitre situe le cadre théorique de l'étude, exposant les diverses conceptions de l'éducation des adultes: apprentissage, adaptation économique, adaptation socio-culturelle, autonomie personnelle.

Les résultats sont regroupés en quatre sections: Les conceptions de l'éducation des adultes - L'intégration interne de ces conceptions - Les moyens techniques d'enseignement - Les concepts et la méthodologie. Certaines zones de conflits entre les deux groupes ont été mises en évidence, notamment en ce qui concerne les contenus et les moyens d'enseignement. Ces heurts se situent à un niveau fondamental si l'on considère que TEVEC est une expérience-pilote en télévision éducative et que l'articulation et l'intégration des contenus constituent son axe central.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

FIN

E D U Q 8170727

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2.08**

ÉDUCATION PERMANENTE ET TECHNOLOGIE D'ENSEIGNEMENT:

les conceptions des dirigeants et des enseignants dans une expérience de télévision éducative

tévec: annexe technique no 2

octobre 1970

28-1015

E D U Q 8170727

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE LA PLANIFICATION

DOCUMENTS
ETUDES ET RECHERCHES 2.08

EDUCATION PERMANENTE
ET TECHNOLOGIE D'ENSEIGNEMENT:

Les conceptions des dirigeants et des enseignants dans une expérience de télévision éducative

TEVEC: annexe technique No 2
octobre 1970

Louise Bigras

CHAPITRE I

LES CONCEPTIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES: UN MODELE THEORIQUE

TABLE DE MATIERES

PAGE

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES GRAPHIQUES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I- LES CONCEPTIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES: UN MODELE THEORIQUE 5

A. Type "apprentissage" 12

B. Type "adaptation économique" 14

C. Type "adaptation socio-culturelle" 15

D. Type "autonomie personnelle" 18

CHAPITRE II- LA STRUCTURE DE TEVEC ET SES ENSEIGNANTS 22

A. La structure de Tévec 23

B. Les caractéristiques objectives des enseignants 29

CHAPITRE III- LES CONCEPTIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES CHEZ LES DIRIGEANTS DE TEVEC 33

CHAPITRE IV- LES CONCEPTIONS DE L'EDUCATION DES ADULTES CHEZ LES ENSEIGNANTS DE TEVEC 58

A. Les conceptions de l'éducation des adultes 59

B. Les moyens techniques d'enseignement 71

CONCLUSION 79

A. Les conceptions de l'éducation des adultes 80

B. L'intégration interne des conceptions de l'éducation des adultes 87

C. Les moyens techniques d'enseignement 90

D. Les concepts et la méthodologie 93

ANNEXE A- TABLEAUX 103

ANNEXE B- QUESTIONNAIRE 111

BIBLIOGRAPHIE 129

LISTE DES TABLEAUX

		PAGE
Tableau 1-	Résumé des conceptions de chacun des aspects de l'éducation des adultes par type idéal.	21
Tableau 2-	Système des oppositions dans Tévec.	52
Tableau 3-	Conceptions des enseignants de Tévec de certains aspects de l'éducation des adultes.	61
Tableau 4-	Conceptions des enseignants de Tévec par couple d'aspects.	66
Tableau 5-	Degré d'intégration interne des types idéaux par couple d'aspects.	70
Tableau 6-	Comparaison des conceptions des dirigeants et des enseignants de Tévec.	82
Tableau I-	Caractéristiques objectives du personnel enseignant des centres de révisions et des classes de pré-emploi utilisant la télévision.	104 105
Tableau II-	Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et l'âge.	106

Tableau III-	Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et la scolarité.	106
Tableau IV-	Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et le type de diplôme.	107
Tableau V-	Répartition des enseignants de Tévec selon le niveau d'enseignement.	107
Tableau VI-	Répartition des enseignants de Tévec selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.	108
Tableau VII-	Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et la durée d'absence de l'enseignement à temps plein.	108
Tableau VIII-	Répartition des préférences des professeurs de Tévec vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement.	109
Tableau IX-	Taux pondérés des préférences des professeurs vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement.	110

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1-	Organigramme administratif de Tévec. 1ère étape.	39
Graphique 2-	Taux d'accord selon le type idéal et les couples d'aspects étudiés de l'éducation des adultes.	69
Graphique 3-	Taux pondérés des préférences des professeurs de Tévec vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement.	75
Graphique 4-	Taux pondérés des préférences des professeurs de Tévec vis-à-vis des moyens techniques d'enseignement regroupés par génération.	76

Les transformations profondes qui ont donné naissance aux sociétés modernes ont modifié d'une façon fondamentale le rôle de l'éducation. En effet, la hausse générale de la productivité, le rythme rapide des développements technologiques, le besoin soutenu d'une main-d'oeuvre qualifiée et hautement spécialisée, l'augmentation des temps de loisirs, etc. sont des facteurs qui ont contribué à définir l'éducation non plus comme un luxe réservé seulement à une minorité, mais comme un élément vital et indispensable du maintien des sociétés modernes. L'éducation définie comme une priorité sociale et économique a entraîné l'intervention accrue de l'Etat dans ce domaine en vue d'un développement maximum des réseaux scolaires.

Au Québec, ce n'est que vers 1960 que le rôle prépondérant de l'éducation au niveau du développement socio-économique a été politiquement reconnu. A la suite des recommandations du rapport Parent (1), le ministère de l'Education a été crée en 1964 dans le but d'assurer un développement cohérent et

(1) Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement au Québec, formée par le Gouvernement du Québec en 1961 et présidée par Son Excellence Mgr. A.-M. Parent.

un développement cohérent et démocratique du système scolaire. Il semble que la problématique de l'éducation ait été définie selon trois axes principaux: la mise en place d'un réseau complet d'enseignement public, la réforme pédagogique et la coordination des objectifs de l'éducation et des besoins socio-économiques de la société. Ces axes correspondent à des étapes chronologiques de développement, le premier ayant à toutes fins pratiques été complété en 1969 par la création de l'Université du Québec; le second est en état d'actualisation par l'application progressive du règlement no 1; enfin le troisième en est à la phase d'organisation. Cette évolution structurée de l'éducation a cependant été surtout concentrée sur le système régulier, c'est-à-dire sur les clientèles jeunes.

Cependant, un réseau scolaire ne peut être jugé complet s'il ne tient pas compte des besoins en éducation de la clientèle adulte. En effet, l'action réciproque des changements technologiques, économiques et socio-culturels pose pour les adultes les problèmes de recyclage professionnel, d'adaptation aux nouvelles exigences sociales et culturelles, de développement de nouveaux moyens d'interprétation de ces changements. Au Québec, l'éducation des adultes est encore à l'état embryonnaire si on la compare au système régulier, car ce n'est qu'en 1966 que la Direction générale de l'Education permanente a été formée. Le

réseau de l'enseignement gratuit de l'éducation permanente ne dépasse pas le niveau secondaire, l'élaboration d'une pédagogie pour adultes n'en est qu'à ses débuts; l'engagement systématique d'enseignants à temps plein pour l'éducation des adultes est à peu près inexistant, etc. Il demeure donc urgent d'organiser d'une façon systématique des cadres qui permettront à l'adulte de vivre en "concordance de phase" dans la société d'aujourd'hui et de demain. C'est dans cette perspective d'expérimentation que se situe le projet de télévision éducative du Québec (TEVEC).

Le développement récent du domaine de l'éducation des adultes, la variété des besoins de la clientèle adulte, la croissance continue des exigences de la société posent, à notre avis, le problème général de la détermination des objectifs à poursuivre et de la définition des politiques à élaborer en éducation des adultes. Or le développement cohérent d'un système d'éducation suppose des conceptions compatibles vis-à-vis des objectifs, du contenu et de la pédagogie du système. Dans le contexte plus précis de Tévec, en tant qu'expérience-pilote, cette compatibilité constitue un élément essentiel de réussite.

Ce travail se situe donc dans une double perspective; d'une part connaître les conceptions respectives de deux groupes de Tévec, les dirigeants et les profes-

seurs des centres de révision, concernant certains aspects de l'éducation des adultes et d'autre part évaluer le degré de compatibilité de ces conceptions au niveau de l'articulation des objectifs de Tévec. Comme groupes de Tévec, nous avons choisi les dirigeants à cause de leur position de leadership conceptuel à l'intérieur du projet-pilote et les enseignants des centres de révision à cause de leur position marginale dans Tévec et du fait qu'ils représentent un personnel qui n'est que partiellement intégré au domaine général de l'éducation des adultes; ces derniers constituent un exemple-type de la nécessité pour l'éducation permanente de recruter son personnel de formation, soit dans le système régulier d'enseignement, soit à l'intérieur du domaine formel de l'éducation.

EDUCATION PERMANENTE ET

TECHNOLOGIE D'ENSEIGNEMENT

Les conceptions des dirigeants et les enseignants dans une expérience de télévision éducative

TEVEC: Annexe technique Nø 2

Louise Bigras

Le cadre théorique de notre étude, nous l'avons vu, se place au niveau des conceptions que peuvent avoir des informateurs privilégiés vis-à-vis de certains aspects de l'éducation des adultes. Cependant, avant de préciser ces conceptions, il nous apparaît utile de situer la notion de conception par rapport à l'univers perceptuel de l'individu, plus particulièrement par rapport à l'attitude.

La conception peut être définie comme l'expression verbale de représentations et, dans le cas présent, de préférences manifestées vis-à-vis un ou plusieurs objets déterminés. Or le contexte significatif de l'objet n'est pas réduit à cet objet, au contraire il s'étend à la situation englobant cet objet, laquelle constitue la composante réelle et active de la perception. C'est à partir de l'ampleur de la perception que se différencient la conception et l'attitude. En effet, dans le cas de l'attitude, le champ de perception global (champ congnitif et affectif) porte sur ces deux éléments, alors qu'il ne porte que sur la représentation réduite de l'objet dans celui de la conception. La conception, ne pouvant être dissociée de la structure mentale globale parce qu'elle demeure une perception, sera structurée par les schèmes des expériences vécues, de la perception d'autrui et de soi, du système de valeurs

et des attitudes vis-à-vis des objets dans des situations préalablement définies. A notre avis, la conception se compose essentiellement de schématisations congnitives dont la "valence" affective est minimisée quoique présente à cause des influences mentionnées. La conception serait surtout composée de "codes de lecture"; les "codes de réponses" ou schèmes d'action y étant à peu près absents (S. Moscovici, 1962). Elle est donc peu spécifique, c'est-à-dire peu prédictible au niveau de l'action et probablement périphérique quant à l'intensité définie ici comme la force de la composante affective (D. Katz, 1965). Nous croyons cependant qu'une stabilisation de ces "codes de lecture" en ferait des éléments intégrants du champ cognitif des attitudes vis-à-vis cet objet ou ces objets connexes et de leur contexte situationnel.

L'étude des conceptions de l'éducation des adultes se pose dans une double dimension: psychologique et sociologique. Psychologique: en ce que la conception est liée aux attitudes et à la dynamique psycho-mentale de l'individu. Sociologique: en ce qu'elle se rattache aux changements culturels, économiques et structurels d'une société, aux normes, valeurs et idéologies prédominantes dans un milieu donné, etc. L'étude des conceptions de l'éducation des adultes se situe donc à la jonction des champs psychologique et sociologique de ce travail. En effet, il fallait développer

non pas un modèle théorique qui s'appuierait sur des concepts propres à la psychologie, mais un modèle qui rendrait compte de certaines dimensions de l'éducation des adultes dans une perspective sociale globale. Dans ce sens, l'utilisation du type idéal (1) d'une part et la formulation du type idéal en termes historiques d'autre part, répondait à notre avis à cette exigence. Cependant, le type idéal présente intrinsèquement un certain nombre d'avantages et de désavantages. Un des désavantages inhérents au type idéal est sa propre rigidité. En effet, malgré la rationalité qui le sous-tend, ce manque de flexibilité en fait un concept facilement discutable puisqu'il n'existe, à toutes fins pratiques, aucune correspondance dans la réalité. En outre, le type idéal demeure un concept relativement statique qui perd de son efficacité dans l'étude de situations à forte incidence dynamique. Par ailleurs, en catégorisant les diverses dimensions d'un phénomène selon des schémas clairs et précis, il en permet une meilleure compréhension. Donc dans une optique d'exploration de phénomènes peu connus théoriquement et pratiquement,

---

(1) "The "Ideal type" is a concrete, but at the same time a general image of studied social phenomena, in which must be summarized the specific characteristics of the phenomenon in its most conspicuous, even in an exaggerated form, to make quite clear the specificity of the phenomenon. An ideal type is not an "average" of the phenomenon..."
(P. Sorokin. Contemporary Sociological Theories. New-York, Harper & Brothers, 1928, p. 677.

contexte dans lequel s'inscrit notre étude, l'utilisation du type idéal nous semble très positive. Evidemment, la formulation des types idéaux selon une perspective historique de développement social ne pourrait prétendre à une interprétation totale de notre objet puisque, au contraire, le traitement presque exclusif de la conception sous l'aspect sociologique, laquelle se compose d'une double dimension (sociologique et psychologique), disqualifie au départ cette prétention.

L'éducation des adultes constitue un domaine beaucoup trop vaste pour que nous l'étudiions globalement; nous n'en avons donc retenu que certains aspects. Le choix de ces aspects a été fondé en partie sur notre évaluation de ce qui formait les éléments majeurs du projet-pilote Tévec et en partie sur les documents disponibles à ce sujet. Les aspects étudiés seront les objectifs, la clientèle, le contenu des cours destinés aux adultes et les média utilisés. Idéalement, nous aurions dû inclure dans cette étude la méthodologie. Cependant, la multiplicité des méthodes, tant au plan des projets expérimentaux qu'à celui des modalités d'application effectives en milieu scolaire pour adultes, ne permettait pas d'en saisir les divers éléments dans un éventail de choix assez restreints.

Nous identifierons quatre dimensions aux objectifs, au contenu et à la clientèle de l'éducation des adultes. L'intégration horizontale de ces dimensions par un lien historique permettra d'identifier quatre types idéaux de conceptions couvrant simultanément chaque dimension des aspects mentionnés. Comme le lecteur a pu le constater, les média n'ont pas été inclus dans un modèle intégré des conceptions (1). Cette position se justifie à notre avis, par le fait qu'un médium est un moyen d'atteindre un ou plusieurs objectifs, un moyen technique pour expliciter et diffuser un ou plusieurs types de contenus. Bien que les média soient liés à des stades par leur développement technologique et par conséquent analysables dans une perspective historique, l'utilisation de ces média ne peut être rattachée à un type idéal particulier des conceptions de l'éducation des adultes. Cependant, à cause de cette dimension historique, il nous apparaît logique de traiter des conceptions des média parallèlement aux conceptions des autres aspects de l'éducation des adultes.

---

(1) Nous croyons qu'il serait possible d'inclure les média dans une analyse psychologique des conceptions de l'éducation des adultes. Le lien entre les dimensions des divers aspects serait alors la façon globale de percevoir un certain nombre d'objets, laquelle correspondrait à une structuration psycho-mentale quelconque. Par exemple, il serait possible de relier les choix effectués à la rigidité des attitudes, au degré d'ouverture d'esprit à l'innovation, etc.
(Gough-Sanford, 1952; M. Rokeach 1960)

Dresser un portrait des conceptions de l'éducation des adultes n'est pas une tâche facile, vu le manque de définition concertée des objectifs, le peu d'études sociologiques théoriques effectuées dans ce domaine et la juxtaposition d'une multitude de moyens pour répondre aux besoins de l'adulte.

> "The field of adult education is essentially organized on a philosophical platform of need meeting rather than one of goal seeking... The field is still awaiting the emergence of viable concepts of core curriculum and comprehensive plans to lifelong learning. The institutional field is more crystallized than the philosophical but it is so complex as to defy clear description... In fact adult education takes place principally in institutions that were established primarily to serve other purposes." (1)

A partir des dimensions de chacun des aspects de l'éducation des adultes, nous avons pu identifier quatre types idéaux de conceptions: A) le type "apprentissage", B) le type "adaptation économique", D) le type "adaptation socio-culturelle" et D) le type "autonomie personnelle".

---

(1) Malcolm S. Knowles. "Adult Education", in The New Media and Education: their Impact on Society. P.H. Rossi et B.J. Biddle ed., New-York, Anchor Books, 1967, p. 336.

A. Type "apprentissage"

Ce type idéal regroupe les conceptions qui, dans une perspective historique du développement éducatif, sont les plus anciennes. Au plan des objectifs, cette conception se traduit par la transmission de données théoriques: la préoccupation principale des éducateurs en est une d'information au sens strict. Dans cette optique, l'adulte est perçu davantage comme récepteur de données théoriques qui tendent à être universelles, c'est-à-dire détachées du contexte social du récepteur.

> "En somme, dans cette forme, n'interviennent que l'auditeur et l'organisme de formation et le formateur, mais il n'est pas tenu compte de la société dans laquelle vivent à la fois le formé et le formateur. C'est effectivement la forme traditionnelle de l'éducation dite formelle." (1)

> "...Si, en revanche, on admet la conception traditionnelle qui fait de l'éducation une simple accumulation de connaissances, la méthode sera toute différente..." (2)

---

(1) Bertrand Schwartz. "Education formelle et informelle", dans Convergence, UNESCO, (mars 1968), p. 29

(2) W.C. Hallenbeck. "Méthodes: essai de définition", dans L'éducation des adultes: tendances et réalisations actuelles. Paris, UNESCO, 1950, p. 83.

Les acteurs qualifient cette conception des objectifs (et forcément de son contenu) de "traditionnelle". A notre avis, ce qualificatif ne peut être attribué à la notion d'apprentissage comme telle, mais plutôt à une méthodologie souvent utilisée selon cette façon de concevoir l'éducation des adultes. (1) Cependant, les objectifs étant liés étroitement aux stades de développement d'une société, cette conception nous apparaît restrictive lorsqu'elle réfère aux sociétés occidentales modernes, vu la complexité sociale et culturelle de ces sociétés. En effet, dans cette optique, l'apprentissage théorique demeure un objectif réduit par rapport aux préoccupations multiples qui touchent l'adulte de ces sociétés. Selon ce type idéal, le contenu des cours destinés aux adultes sera axé primordialement sur des matières dites "académiques", c'est-à-dire sur des matières dont l'apprentissage se fait depuis longtemps. Il ne s'agit pas de porter ici un jugement sur la valeur intrinsèque de ces matières, mais simplement de faire une distinction entre ces sujets et d'autres qui ont été ajoutés plus tard aux programmes d'études et qui possèdent une connotation plus sociétaire.

---

(1) Cette association proviendrait de dimensions psychologiquement semblables au plan de la structure psycho-mentale des éducateurs de ce temps.

B) Type "adaptation économique"

L'évolution technologique rapide des sociétés avancées, leur automation continue, pose d'une part le problème de la formation technique des jeunes et d'autre part celui du recyclage professionnel de l'adulte qui a été déplacé par l'extinction de vieux emplois et la création de nouveaux qu'il ne peut plus remplir.

> "Les besoins de main-d'oeuvre non qualifiée ou semi-qualifiée disparaissent avec l'automation, faisant place à un besoin croissant de techniciens qualifiés. Il devient donc impérieusement nécessaire de mettre en oeuvre des programmes de formation initiant les adultes à des techniques de plus en plus complexes." (1)

L'objectif exprimé ici a été qualifié d'adaptation économique, car il s'agit d'intégrer l'adulte à une structure professionnelle existante définie davantage en termes d'utilités économiques. L'axe conceptuel de cet objectif se situe plutôt au plan du "fonctionnalisme" tant pour l'individu que pour la société. En définissant l'objectif dans cette perspective, le contenu des cours se

---

(1) A.S.M., Hély. "La transformation dans les pays fortement industrialisés", dans Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes, d'Elseneur à Montréal. Monographies sur l'éducation, Paris, UNESCO, 1963, p. 46.

circonscrit autour de matières techniques et professionnelles comprises au sens d'ensembles de matières menant à l'apprentissage d'un métier ou d'une technique particulière. Les clients visés davantage par cette perception de l'objectif seront ceux qui ont besoin de se recycler pour réintégrer la structure moderne du travail, ceux qui n'ont aucune formation professionnelle, etc. c'est-à-dire ceux dont la "compétence" professionnelle ne permet pas une participation adéquate à ce monde nouveau.

C) Type "adaptation socio-culturelle"

L'évolution technologique, dans les sociétés fortement industrialisées, se fait à un rythme de plus en plus rapide. Le progrès technique, nous l'avons déjà mentionné, amène des modifications constantes de la structure occupationnelle. Cependant, par la hausse de productivité engendrée par ce progrès, le mode de vie des adultes se transforme aussi à un rythme imposant. En effet, surtout chez les jeunes, l'élévation générale du niveau d'instruction résultant de cette nouvelle productivité la multiplication des média de communication de masse, la diminution des heures de travail et par conséquent l'accroissement des temps libres, sont des facteurs qui ont contribué aux modifications sociales, économiques et culturelles que connaissent les

sociétés modernes. De ces changements socio-culturels résulte une situation d'instabilité structurelle et culturelle qui ne peut dans l'avenir que se maintenir. Donc la société moderne en général et la culture en particulier ne peuvent être perçues aujourd'hui que dans une perspective d'évolution constante dont les divers niveaux doivent être maintenus en "concordance de phase".

> "Malgré la rapidité de son évolution, le monde moderne n'est pas un monde désordonné. Toutefois l'ordre qui lui est propre ne consiste pas dans la stabilité des choses, mais dans la continuité de modifications dont les conséquences peuvent être prévues. Ce n'est pas non plus un monde dépourvu de sécurité. Mais la sécurité y repose, non sur la croyance à l'immutabilité des choses, mais plutôt sur le sentiment que peut avoir l'homme d'être à même de comprendre les changements qui se produiront..." (1)

L'objectif se formule donc dans le sens d'une compréhension des changements socio-culturels, du milieu social immédiat d'abord et plus général ensuite. Il s'agit en effet de faire en sorte que l'adulte qui sent que ses moyens culturels d'interprétation de situations sont inadéquats puisse acquérir de nouveaux moyens mieux adaptés

---

(1) W.C. Hallenbeck, tiré de A.S.M. Hely, op. cit. p. 47

aux courants actuels. Cet objectif ne peut se réaliser sans une compréhension préalable du monde social. Quant au contenu des cours, il sera axé sur des préoccupations d'ordre socio-économique et culturel, ce dernier terme, compris peut-être davantage, dans le sens de matières à caractère classique telles la littérature, les arts, etc., alors que le premier fait plutôt référence à des groupes de sujets plus modernes et plus actuels, tels la sociologie, l'économique, la psychologie, etc. Cette conception de l'éducation des adultes se distingue de la conception d'autonomie personnelle en ce qu'elle ne vise qu'une adaptation de l'adulte à une société pré-définie par un formateur; la dimension active de l'individu, sa capacité d'engendrer un changement, de prendre des responsabilités collectives, est négligée. A notre avis, les individus pour lesquels ce décalage culturel (cultural lag) est le plus accentué sont ceux qui n'ont pu bénéficier d'une éducation assez longue en milieu institutionnalisé. Ce "handicap" éducatif entraîne, dans une société fortement industrialisée, des conditions de vie économiques et sociales peu favorables, qui entraînent à leur tour une pauvreté des moyens d'adaptation, laquelle provoque un nouvel accroissement du décalage culturel. Donc la clientèle viséeplus particulièrement par cet objectif est celle des sous-scolarisés.

Evidemment, ce terme n'a qu'une valeur relative, fixée par le niveau général d'instruction d'une société.

D) Type "autonomie personnelle"

Les conceptions qui se rattachent à ce type idéal sont historiquement les plus récentes et peuvent être qualifiées "d'avant-gardistes" en ce qui concerne les objectifs et le contenu des cours destinés aux adultes. Un postulat de ces conceptions veut que l'individu soit un être autonome, capable d'agir sur son milieu social, économique et politique quels que soient ses antécédents scolaires ou sociaux. L'accent est alors sur la participation active de l'individu au sein de la collectivité, sur le lien à établir entre la connaissance et l'action. L'objectif se formule donc dans le sens de la formation d'adultes autonomes.

> "Ces objectifs ont une importance capitale sur les méthodes pédagogiques. Par exemple, vouloir former des êtres autonomes, non dépendants, c'est-à-dire capables de se situer et d'assumer leur propre existence, vouloir les considérer comme des agents de changement..." (1)

---

(1) Bertrand Schwartz. "Education formelle et informelle", dans Convergence, UNESCO, (mars 1968), p. 40

Dans cette perspective d'action individuelle et collective, l'éducation prend une tout autre dimension tant au plan de la continuité qu'à celui des méthodes. En effet, dans la mesure où le point central de l'éducation devient l'"apprentissage" de l'individu pour qu'il agisse sur son milieu, lequel est en continuel changement, l'éducation des jeunes et des adultes devient l'éducation permanente, sans interruption dans le processus d'apprentissage.

> "Nous pouvons dire que l'éducation doit être prise dans son sens évolutif, car il ne faut pas fabriquer des hommes seulement pour aujourd'hui, il faut les fabriquer pour l'évolution. Dans cet esprit, la pédagogie moderne devrait aller vers ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation permanente" (1)

Une telle conception générale de l'apprentissage implique une conception tout aussi large du "contenu des cours" qui, dans cette optique, perd toute caractéristique particulière pour ne retenir que la façon d'apprendre, c'est-à-dire la maîtrise des outils d'apprentissage, le développement des facultés de réflexion, de critique et d'expression (J. Dumazedier 1950). Donc le sujet à apprendre est supplanté au bénéfice de la façon d'apprendre.

---

(1) Jean Corre. Télévision, promotion, enseignement. Paris, Editions universitaires, 1966, p. 77

> "The purpose of education could be redefined as being primarily to help youth (1) how to learn (from their own experience, from one another, from the mass media, and from all other resources as well as from teachers) and as being only secondarily to help them master prescribed bodies of subject matter." (2)

Dans cette même perspective, l'éducation des adultes n'est plus réservée à un segment quelconque de cette population, mais s'adresse à tous les adultes. L'apprentissage, pris au sens le plus large d'un rétablissement d'un équilibre nouveau à la suite d'une modification des stimuli internes ou externes, devient un processus permanent et, dans cet esprit, est perçu comme partiellement indépendant de la situation particulière de l'individu puisqu'il tient compte automatiquement de tout individu dans son principe même.

---

(1) Même si l'auteur fait spécifiquement référence aux jeunes dans cet extrait, l'ensemble du texte indique que cette perception de l'enseignement devrait aussi s'appliquer aux adultes.

(2) Malcolm S. Knowles. "Adult Education", in The New Media and Education: Their Impact on Society. P.H. Rossi & B.J. Briddle ed., New-York, Anchor Books, 1967, p. 349

Tableau 1- Résumé des conceptions de chacun des aspects de l'éducation des adultes par type idéal

Type idéal	Aspects de l'éducation des adultes		
	Objectifs	Contenu	Clientèle
Type "apprentissage"	transmission des données théoriques	matières dites "académiques"	"institutionnelle" clientèle "académiquement" privilégiée
Type "adaptation économique"	intégration de l'adulte à une structure occupationnelle déterminée	matières techniques et professionnelles	adultes avec un besoin de recyclage, ou sans formation professionnelle viable
Type "adaptation socio-culturelle"	compréhension du milieu social, des changements sociaux et culturels	matières socio-culturelles, à dimension "adaptative", autres que les matières professionnelles	historiquement il s'agit surtout des adultes dont l'éducation en institutions est assez courte: en fait les sous-scolarisés
Type "autonomie personnelle"	formation d'adultes autonomes, d'adultes capables d'agir sur leurs milieux, d'orienter leur action individuelle et collective	la formation est axée sur le développement des habiletés personnelles, sur la façon d'apprendre	l'éducation étant perçue comme un processus, elle s'adresse à tous les adultes sans distinction de principe

CHAPITRE II

LA STRUCTURE DE TEVEC ET SES ENSEIGNANTS

Ce chapître se divise en deux parties: la première concerne la situation administrative de Tévec; la seconde, les caractéristiques objectives des professeurs qui ont répondu au questionnaire. Le but de ce chapître est de situer le lecteur quant à la position des centres de révision dans Tévec et de présenter les enseignants qui composent la population répondante.

A. La structure de Tévec

Le 19 mai 1967, un décret donnait en principe l'autorisation de lancer le projet-pilote de télévision éducative pour adultes dans la région du Saguenay/ Lac Saint-Jean. La Direction générale de l'éducation permanente est alors spécifiquement chargée de mener ce projet à bonne fin. Dès l'acceptation officielle du projet, la structure administrative s'organise. Celle que nous présentons dans ce travail correspond à la situation des unités à la première étape de l'expérience, soit du 15 janvier au 15 juin 1968. L'organigramme ci-après donne au lecteur une vue d'ensemble de la structure de Tévec et lui indique les liens qui existent entre les unités déconcentrées et l'organisation centrale. Cependant, l'intérêt structurel de notre travail se situe à l'intérieur de la démarcation linéaire; la composition et le mandat de chacune de ces

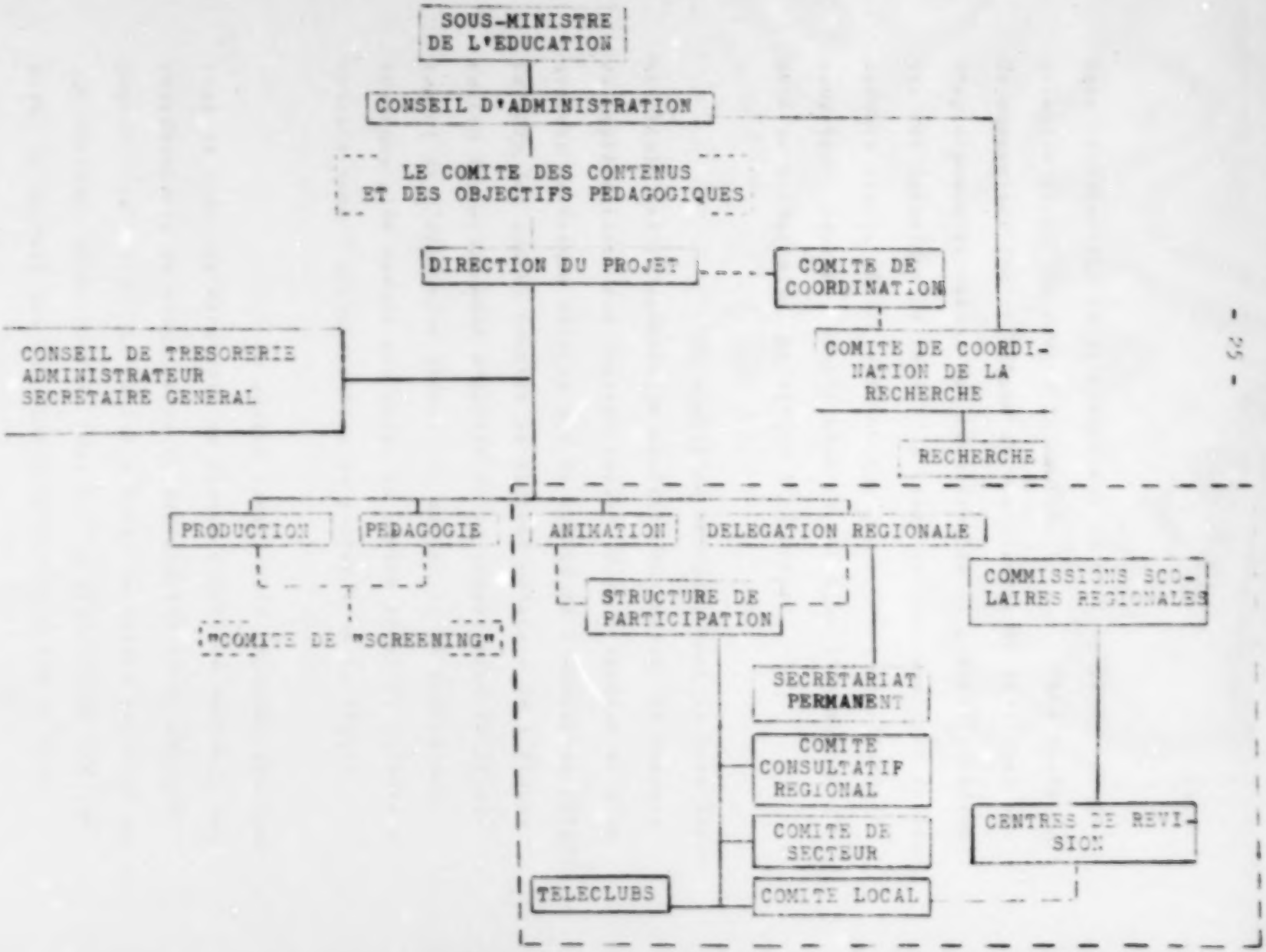
unités de même que les liens fonctionnels qui les unissent seront traités en détail.

L'équipe d'animation suscite la participation de l'auditoire régional à l'expérience Télec et anime la structure des mécanismes de participation. Au début de l'organisation du projet, les animateurs ont comme fonction principale le recrutement des élèves et des membres au comité local, la mise sur pied des comités de secteurs et la consultation régionale concernant les thèmes socio-économiques prévus pour les émissions de la première étape. Durant la période de télédiffusion des cours, leur rôle consiste surtout dans l'organisation et l'animation des téléclubs sous la supervision du comité local. Le téléclub est constitué autour d'une émission télévisuelle hebdomadaire traitant d'un thème régional. Une fois l'émission terminée, un groupe de personnes réunies volontairement dans un centre discutent du sujet de l'émission. Les comptes rendus des discussions sont publiés de façon à ce que chaque téléclub soit au courant des opinions exprimées dans d'autres téléclubs.

Le comité local se compose de membres élus en assemblée publique et de membres volontaires. La

ORGANIGRAMME ADMINISTRATIF DE TEVEC

1 ERE ETAPE



base territoriale de ce comité est la municipalité. A la première étape, on compte 71 comités locaux. Leur mandat est de superviser les téléclubs et les centres de révisions et d'agir comme baromètre des réactions de la population vis-à-vis des émissions de Télévec. A cause de leur position de leadership local, il est évident que le maintien de l'intérêt pour Télévec leur est dévolu même si l'équipe d'animation a reçu un mandat plus spécifique à ce sujet.

Le comité de secteur, dont la base territoriale est la commission scolaire régionale, se compose de représentants des comités locaux, d'un animateur et d'un aviseur technique délégué par le comité de l'Opération DEPART. Le rôle des quatre comités de secteur consiste en l'élaboration des programmes d'action et la supervision du déroulement de l'opération Télévec. Le mandat de ce comité est beaucoup plus concis que celui du comité local et davantage orienté vers l'administration du projet dans la région.

Le comité consultatif régional est composé de deux représentants de chaque comité de secteur, des représentants de vingt corps intermédiaires et du délégué régional de Télévec. Le comité a droit de regard sur tout ce qui concerne Télévec dans la région; il peut former les comités de travail qui lui semble utiles et enfin il doit

assurer le dialogue permanent au sujet du contenu des émissions ou des modalités d'application de l'expérience-pilote. Cet organisme demeure toutefois consultatif et en tant que tel ne peut agir de son propre chef sans l'autorisation de l'organisme central.

Le centre de révision a été formé pour pallier un inconvénient inhérent à l'enseignement télévisuel, le manque de contacts personnels avec un professeur qui peut répondre à des problèmes pédagogiques particuliers. Il existe un centre de révision par localité, lequel est doté d'un professeur. Le choix des enseignants est fait conjointement par le comité de secteur et la Direction de l'éducation permanente de chacune des commissions scolaires régionales. Une fois ce choix effectué, le professeur reçoit sa rémunération de la Direction de l'éducation permanente des commissions scolaires. Les rencontres des enseignants avec les élèves se font hebdomadairement. La relation entre le comité local et les centres de révision n'est pas très claire; en principe, le comité doit animer le groupe d'élèves en vue de les amener à résoudre entre eux avant l'arrivée du professeur autant de problèmes pédagogiques que possible. Il nous est cependant impossible de mesurer le rôle effectivement rempli par ce comité. Le centre de révision, comme élément pédagogique de la structure locale, est relié à l'organisation de Télec; d'autre part par la dépendance hiérarchique du professeur

vis-à-vis le directeur de l'éducation permanente, le centre de révision relève de cette section des commissions scolaires régionales.

La partie de l'organigramme que nous avons cernée présente un double caractère par rapport à la structure générale de Tévec. D'abord, par les groupes d'animation et de délégation régionale, la structure des mécanismes de participation est centralisée, c'est-à-dire qu'elle se situe dans la ligne hiérarchique de l'organisation; par ailleurs, la structure même des mécanismes de participation est déconcentrée. Cette particularité structurelle pose deux problèmes: celui des liens entre ces unités déconcentrées et l'organisation centrale et celui de la limite des perceptions de ces unités des objectifs de Tévec. En effet, cette déconcentration rend beaucoup plus accessibles les points de vue des inscrits ou de la population et, dans cette perspective, les corps consultatifs remplissent leurs mandats. Cependant, elle provoque en même temps un détachement de l'organisation centrale et un point de vue télescopique des problèmes et difficultés des inscrits où les instances déconcentrées ne se perçoivent plus comme parties intégrales de la structure, mais plutôt comme représentatives de la population locale face à l'organisation. Or les centres

de révision représentent l'unité de Tévec la plus marginale par rapport à la structure d'ensemble. Non seulement sont-ils déconcentrés par rapport à Tévec en général et à la structure des mécanismes de participation, mais ils se rapportent hiérarchiquement à des instances décentralisées. Nous reviendrons sur cet aspect des centres de révision au moment de l'interprétation des données.

B. Les caractéristiques objectives des enseignants

Le terme "enseignants" indique non seulement les professeurs des centres de révision, mais aussi les professeurs des classes de pré-emploi utilisant la télévision éducative comme complément à leur enseignement. Nous comptons au total 89 de ces enseignants, dont 68 aux centres de révision et 21 aux classes de pré-emploi. 83 (93.1%) d'entre eux ont répondu à notre questionnaire, dont 18 se rattachant aux classes de pré-emploi (85.7%) et 65 (95.6%) aux centres de révision.

La majorité des répondants sont mariés et de sexe féminin. Un peu plus de 40% d'entre eux ont moins de 30 ans et 36%, entre 30 et 40 ans; seulement 7% dépassent la cinquantaine. La plupart sont nés et ont poursuivi leurs études dans la région du saguenay/Lac Saint-Jean.

La presque totalité des professeurs ont obtenu leur dernier diplôme pédagogique dans des écoles normales et seulement trois (3) possèdent un diplôme universitaire. Près de 40% ont un brevet C; 29%, un brevet B; 14%, un brevet A et 10%, un brevet d'enseignement spécialisé. Parmi ces enseignants, 46% ont enseigné ou enseignent au niveau élémentaire; 29%, au premier cycle du secondaire et 19%, au second cycle du secondaire. Près de 50% d'entre eux ont au plus 5 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement, alors que 20% ont entre 6 et 8 ans d'expérience et à peu près la même proportion ont entre 8 et 15 ans. De ces professeurs, 65% avaient quitté l'enseignement à temps plein au moment où ils ont commencé à donner des cours dans le cadre de Tévec; les autres enseignent encore, soit dans les classes de pré-emploi, soit dans les écoles du cours régulier. Parmi les professeurs qui n'enseignaient plus à temps plein, 23% auraient quitté le milieu depuis au moins 3 ans; 28%, depuis 4 à 9 ans et 49%, depuis au moins 10 ans. La majorité (68%) n'avaient jamais donné de cours aux adultes avant leur présente expérience.

Les caractéristiques d'ensemble qui se dégagent de cette description sont les suivantes: il s'agit surtout de professeurs féminins, répartis en majorité dans deux groupes d'âges, les moins de 30 ans et les 30 à 40 ans.

La plupart d'entre eux sont nés et ont fait carrière dans la région. Le degré de leurs diplômes tend à être un peu faible et presque la moitié ont enseigné au niveau élémentaire seulement. Leur expérience dans l'enseignement n'est pas très longue; la majorité des enseignants avait quitté le milieu scolaire à temps plein dont la moitié, depuis au moins 10 ans. Pour la majorité des professeurs, leur expérience dans Tévec était leur première dans l'enseignement aux adultes.

La description précédente trace un portrait global des enseignants de Tévec. Cependant les caractéristiques des professeurs féminins et masculins étant très différentes, il nous est apparu intéressant de les signaler. Les hommes sont un peu plus jeunes que les femmes; on enregistre une différence de 10% en faveur de ceux qui ont moins de 40 ans. Le niveau de scolarité des professeurs masculins est nettement plus élevé que celui des femmes: en effet, 3.7% seulement des hommes ont 13 ans ou moins de scolarité, alors que 60.2% des femmes ont ce niveau scolaire. Par ailleurs, aucune femme n'a 16 ans ou plus d'études, contre 29.6% des hommes. Seules des enseignantes sont détentrices de brevet C; 70.8% des détenteurs de brevet B sont des femmes; 75.0% des brevets A et la totalité des brevets d'enseignement spécialisé sont détenus par des hommes. Le léger décalage

enregistré entre la scolarité et les diplômes est attribuable aux individus qui ne détiennent pas de diplômes pédagogiques. La majorité (64.2%) des professeurs féminins ont enseigné ou enseignent au niveau élémentaire contre 7.4% des professeurs masculins; par ailleurs, 48.1% d'entre eux donnent des cours au niveau du deuxième cycle du secondaire, alors que seulement 3.6% des femmes en font autant. L'expérience des hommes dans l'enseignement est plus longue que celle des femmes (44.4% et 19.6% respectivement enseignent ou ont enseigné pendant au moins 10 ans). La majorité des professeurs masculins (74.1%) évoluent encore dans le milieu scolaire à temps plein, alors que seulement 16.1% des professeurs féminins enseignent régulièrement. Notons que ces différences ne sont pas anormales, au contraire, elles cadrent assez bien avec les études effectuées dans les milieux d'enseignement public, quoique ces distinctions puissent être légèrement plus accentuées dans notre population. (1)

---

(1) Le lecteur trouvera à la fin du texte, dans l'annexe A, l'ensemble des tableaux concernant les caractéristiques des enseignants.

CHAPITRE III

LES CONCEPTIONS SUR L'EDUCATION DES ADULTES CHEZ LES DIRIGEANTS DE TEVEC

Afin de connaître les conceptions des dirigeants de Tévec vis-à-vis de certains aspects de l'éducation des adultes en général, il faut, par une analyse des documents de Tévec, passer par le biais des perceptions des objectifs et par le biais de la pédagogie et des média particuliers au projet-pilote. Cette analyse du contenu vise la mise en évidence de ces conceptions telles qu'elles sont exprimées; il ne s'agit donc pas de tracer un portrait historique de l'évolution conceptuelle du projet ou de confronter les postulats "a priori" avec les réalisations de l'expérience. Ces conceptions identifiées, nous tenterons de les intégrer à notre modèle théorique pour ensuite les comparer à celles des enseignants de Tévec.

Les initiateurs de Tévec ont défini un certain nombre d'objectifs sans toutefois faire de distinction entre ce que nous appelons les objectifs généraux du projet, les objectifs partiels et enfin les objectifs stratégiques. Dans les textes consultés, ces objectifs sont enchevêtrés et ne sont à peu près jamais présentés dans une perspective d'articulation par rapport à l'expérience éducative elle-même. Il s'ensuit que les dirigeants éprouvent moins de difficultés à poser leurs objectifs en fonction de la clientèle ou de la région. Si nous avons choisi de distinguer ces niveaux d'objectifs, c'est uniquement dans le

but de construire un cadre logique de développement des idées, car pour nous il s'agit d'objectifs non-intégrés tant au plan théorique qu'au plan pratique.

L'expérience Tévec avait d'abord été pensé en termes de développement socio-économique régional. Cet objectif prenait son origine dans les expériences vécues par les dirigeants au B.A.E.Q. et était transposé directement dans le projet-pilote.

> "Le projet étant d'éducation (sic) globale se situant dans le contexte d'un développement socio-économique (au moins posé comme objectif), doit (sic) s'appuyer sur une participation structurée de l'ensemble de la population" (1)

Cet extrait tiré des textes antérieurs à la mise en application de Tévec rend compte de la perspective dans laquelle est posé l'objectif. En effet, il semble que dès le début le développement régional ait été fixé comme un objectif lointain, difficile à concrétiser immédiatement, mais qu'il faudra atteindre par certains moyens bien choisis. C'est ainsi que les dirigeants ont dû définir ce que nous avons appelé les objectifs-action.

---

(1) R. Dionne et L. Gagnon. La conception de Tévec, son évolution, ses caractéristiques. Québec, Direction générale de la Planification, Ministère de l'Education, 1968, p.9

Au moment de la conception du projet, deux objectifs avaient été envisagés: la scolarisation et la formation professionnelle. Celle-ci a cependant dû être abandonnée à cause des limites financières et temporelles dont il fallait tenir compte. De plus, du point de vue d'une scolarisation massive, ces deux objectifs étaient incompatibles surtout que, dans l'idée des concepteurs, la formation professionnelle devait se donner dans des centres empruntés aux commissions scolaires régionales. Donc Télvec se voulait non seulement un instrument de scolarisation, mais un instrument de scolarisation de masse.

> "La T.V., étant un moyen de masse, permet d'envisager une éducation de masse. Il semble qu'il soit possible au moins au niveau des adultes de penser à une certaine industrialisation de l'éducation en établissant au préalable les caractéristiques et la somme des connaissances de la population". (1)

Cependant, les dirigeants de Télvec ne jugeaient pas la scolarisation comme un objectif idéal en soi; il faut en effet admettre qu'elle a été pesée en fonction de la "mise en marché du produit", qu'il s'agissait d'un compromis pour satisfaire les exigences des autorités et

---

(1) R. Dionne et L. Gagnon, op. cit. p.30

concrétiser le projet aux yeux de la population. En principe, les dirigeants désiraient fixer un autre objectif, parallèle à celui-là, qui répondrait mieux à leur conception de l'éducation des adultes.

> "Ainsi le projet, tout en faisant progresser la télévision éducative ou en étudiant les différentes utilisations possibles, permettra une scolarisation de base effective d'une population qui en a un sérieux besoin et contribuera en même temps à créer une sorte de conscience régionale ouverte à son propre développement". (1)

L'extrait suivant précise peut-être davantage cet objectif parallèle. Certains voudront l'identifier à celui de la pédagogie, nous le situons à un niveau plus englobant de l'expérience.

> "Le projet a comme objectif premier la socialisation de la population, c'est-à-dire s'ouvrir (sic) au réel; saisir ce réel... se familiariser avec les solutions de ce problème... peser de tout son poids, sa vie durant, dans le sens des meilleures solutions, (sic) ce que l'on traduit par: faire oeuvre utile et ainsi se réconcilier avec ce monde d'aujourd'hui". (2)

---

(1) R. Dionne et L. Gagnon, op. cit. p.30

(2) Guy Messier. Eléments pour l'établissement d'une stratégie pédagogique. Québec, Ministère de l'Education, (août 1967), p.23

L'objectif-action ne peut se concrétiser sans la définition d'un objectif pédagogique général. Or celui-ci est explicité clairement et peut se résumer par la formule suivante: toute la pédagogie doit être axée sur le vécu. La conception qui sous-tend cet objectif est que l'adulte par son expérience, par sa qualité d'homme pratique aux prises avec des problèmes concrets quotidiens est surtout préoccupé par son entourage (au sens d'environnement social et économique) immédiat et que par conséquent la compréhension de son quotidien est une source de motivation en soi à cause de la "centralité" de cet élément dans sa vie d'adulte.

> "Il faut par ailleurs, et nous rejoignons ici les idées de M. Dion, que l'éducation constitue un tout, s'annonce comme une expérience intéressante, vivante, basée sur des faits concrets et vécus; qu'elle soit faite à partir des données véritables qu'on peut toucher, emmagasiner et dont on peut se servir." (1)

> "Il faut toujours situer les groupes de notions à apprendre par rapport au contexte de l'expérience de l'adulte et montrer en quoi les différends de la vie "appellent" des instruments culturels permettant de les résoudre." (2)

---

(1) Guy Messier. "La télévision scolaire", Annexe D dans Territoire de la Gaspésie/Bas St-Laurent. Bureau d'aménagement de l'Est du Québec, 1964-65, p.23

(2) Tévec. Programme cadre de la deuxième étape. Québec. Ministère de l'Education, (avril 1968), p.12

Nous pourrions citer à ce sujet plusieurs textes, car cet objectif est sans aucun doute celui qui est le mieux articulé de Tévec. Cependant, à ce stade-ci, nous n'avons pas l'intention de développer davantage cette idée. Elle sera reprise dans une perspective de stratégie pédagogique.

L'objectif général de Tévec au niveau des média est l'expérimentation d'un usage simultané de moyens à l'intérieur d'un programme d'éducation qui laisse l'adulte dans son milieu. Dans ces conditions, les média doivent répondre non seulement à des objectifs pédagogiques, mais aussi à des objectifs sociaux particuliers. Le médium, quel qu'il soit, est limité par sa propre structure, sa propre organisation et dans ce sens l'atteinte d'un objet dans son ensemble demande une complémentarité des moyens. L'efficacité des média, à cause même de leurs limites intrinsèques, repose donc sur un choix judicieux de moyens qui répondent à des objectifs précis et dans la mesure où chaque médium est utilisé en fonction de sa propre structure et de ses limitations particulières.

Nous venons d'exposer les objectifs généraux tels que perçus par les dirigeants du projet. Nous tenterons maintenant de dégager les objectifs stratégiques de Tévec. Ceux-ci peuvent être envisagés comme

l'articulation des objectifs précédemment définis. La question se pose donc comme ceci: comment les concepteurs ont-ils actualisé ces objectifs dans l'élaboration de l'expérience?

Comme nous l'avons déjà souligné, l'idée de développer Tévec dans une optique particulière de croissance régionale n'a jamais été concrétisée au plan de la stratégie. Car même si l'idée du développement socio-économique était greffée à plusieurs instruments de Tévec, les dirigeants n'ont jamais exposé explicitement les modalités à prendre pour l'atteindre. A cause de ce manque d'articulation conceptuelle, la dimension dynamique du développement régional est repoussée dans un avenir encore plus lointain et l'on réfère plutôt à une prise de conscience (1) qui à notre avis réduit sensiblement l'aspect dynamique de Tévec dans le domaine social. L'objectif-action que nous avons identifié plus haut comme la scolarisation s'actualise dans le fait qu'on a offert une neuvième année en 48 semaines. Cet objectif a été fixé, en partie du moins, pour favoriser

---

(1) Il semble que les concepteurs de Tévec, à cause d'un compromis réalisé au plan de l'objectif-action, aient été obligés de réduire l'objectif général. Il en résulte une nouvelle conception du développement qui doit "a priori" passer par une étape de prise de conscience pour se réaliser.

l'inscription aux cours de formation professionnelle. En effet, non seulement fallait-il tenir compte du niveau atteint globalement par la région, mais il fallait en plus donner une scolarisation qui permettrait aux inscrits de s'enregistrer à des cours de formation professionnelle dans un minimum de délai après Tévec. Aussi Tévec désirait accélérer cette scolarisation en invitant les adultes dont la scolarité se situait en deça du niveau normal (8ème année) à s'inscrire en donnant le niveau de 7ème année durant la première étape et de neuvième durant la seconde. La scolarisation dans Tévec était donc envisagée sous une double perspective: économique et sociale. Economique, par la préoccupation du recyclage de l'inscrit en vue d'une meilleure situation sur le marché du travail; sociale, en ce que la scolarisation était perçue comme une partie intégrale du processus de développement socio-économique et culturel de la région.

La stratégie pédagogique de Tévec a été conçue dans le but de répondre à l'objectif général qui voulait que la pédagogie fût axée sur le vécu. Or cette prise de position affectait deux aspects différents, mais reliés de la stratégie: la méthodologie et le contenu. Ce dernier comprenait deux niveaux: celui des contenus généraux

et celui des contenus télévisuels, c'est-à-dire d'une part la définition globale des contenus en fonction de l'objectif-action et d'autre part la détermination des notions jugées essentielles pour qu'on pût attribuer le diplôme de neuvième année. Dans notre étude, nous ne nous préoccuperons que du contenu global.

Une des contributions originales de Tévec est d'avoir inclus parallèlement dans un cours destiné aux adultes un contenu "scolaire" et un contenu "socio-économique". Ceux-ci sont perçus par les concepteurs du projet de façon diamétralement opposée. En effet, le premier se réfère aux notions dites "académiques", alors que le second est identifié au "vécu". Le premier n'est pas du vécu en soi, ce sont des notions abstraites sans référence intrinsèque à la réalité; le socio-économique, lui, porte toutes les caractéristiques contraires. Or, que le vécu s'appuie sur l'expérience de l'adulte suppose un choix quant au type d'expérience à valoriser; les dirigeants de Tévec désirent que le contenu socio-économique représente l'incidence du vécu collectif, c'est-à-dire l'expérience collective transposée en une prise de conscience régionale. Donc la construction du contenu socio-économique se fera à partir de la région; les invités

seront autant que possible des leaders régionaux, les thèmes (1) seront axés en majorité sur des points d'intérêts régionaux, etc. Le socio-économique, parce qu'il est envisagé comme une représentation de la réalité et parce que les dirigeants postulent que tout ce qui est du vécu (particulièrement l'expérience collective) est motivant en soi, est perçu comme l'élément de motivation interne des émissions de Télévec.

> "De même que le développement socio-économique de la région peut fournir une motivation permanente aux élèves, de même les cours peuvent se bâtir avec, comme contenu, les données et les dimensions mêmes de ce développement socio-économique." (2)

L'intégration de deux contenus, particulièrement de deux contenus compris de façon aussi différente, pose au plan méthodologique le problème de ce qui a été appelé "l'articulation des contenus", c'est-à-dire l'opération pédagogique de conjuguer d'une façon ou d'une autre ces contenus pour la production d'une émission de télévision

---

(1) Les thèmes ont été choisis à la suite d'une enquête auprès des adultes de la région afin de connaître leurs centres d'intérêts. Nous verrons plus loin que ces thèmes sont perçus comme des "clous télévisuels."

(2) Guy Messier. Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean, 2ème version. Québec, Direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education, (avril 1967), p.15.

éducative. L'interrogation qui se pose à ce stade est la suivante: quel rôle joue le socio-économique par rapport au scolaire (1) au niveau de la pédagogie? Nous poserons plus tard cette même question en rapport avec la télévision. Compte tenu des réflexions précédentes sur la perception qu'ont les dirigeants du socio-économique, il est normal que celui-ci serve à créer l'intérêt et la motivation à apprendre des notions "académiques". Il sert donc de point de départ, de mise en situation pour l'apprentissage de connaissances jugées, on le devine bien, arides et non-motivantes en soi parce qu'elles ne correspondent pas au vécu.

> "Il faut s'assurer avant d'entreprendre l'étude d'une notion que le besoin d'entreprendre cette étude est ressenti... Comment? En donnant des notions scolaires quant il le faut et uniquement quand il le faut." (2)

> "Comment créer cet appel? Poser la question, c'est déjà y répondre: le thème socio-économique traité débouche obligatoirement sur des problèmes formels, problèmes socio-économiques d'abord qui, à leur tour, mènent à des problèmes académiques. (sic)" (3)

---

(1) Dans le présent texte, le "scolaire" fait référence aux matières régulières d'un programme d'enseignement. Il s'agit dans l'évec du français, de l'anglais et des mathématiques.

(2) Guy Mensier. Elements pour l'établissement d'une stratégie pédagogiques du projet. Québec, Ministère de l'Education, (août 1967), p.4

(3) Idem, p.9

Donc au niveau des objectifs tactiques, il faut intégrer ces deux contenus. Il faut créer une programmation du socio-économique qui permette de présenter les notions scolaires dans un ordre qui tiennent compte de la difficulté progressive de ces notions. Il s'agit en principe de créer un enseignement "programmé" adapté aux mécanismes d'apprentissage propres aux adultes. Mais il y a lieu de se demander ici quel rôle intrinsèque doit jouer le socio-économique.

> "Cette pédagogie socio-économique, nous la situons bien plus au niveau de "l'apprivoisement", de la prise de conscience de la complexité des problèmes qu'au niveau de l'acquisition d'éléments formels socio-économiques". (1)

Dans ce texte, la résistance des dirigeants au "formel" apparaît très nettement. Il n'est donc pas question pour eux d'envisager le socio-économique comme une "matière", car il est entièrement défini dans sa relation avec les notions scolaires, c'est-à-dire comme tampon entre l'inscrit et l'apprentissage de notions formelles maintenant réservées au scolaire. Cependant, il ressort à plusieurs reprises que cette conception du socio-économique n'est pas partagée par l'ensemble des équipes de Tévec. En effet,

---

(1) Guy Messier. Lettre du jour des Rois. Note de service aux équipes de Tévec. Québec, Ministère de l'Education, (janvier 1968), p.5

au moment de la définition du programme cadre de la deuxième étape, une mise au point précise a été faite quant au rôle du socio-économique dans les émissions de télévision.

> "Selon cette conception, les thèmes ne sont pas proposés uniquement comme des "centres d'intérêts" ayant pour fonction première de retenir l'attention du client ou encore comme des supports servant à véhiculer des connaissances de type scolaire. Ils sont définis comme partie intégrante d'un processus d'apprentissage concrétisé dans un programme de formation qui se veut adapté à la mentalité, aux rôles et à la psychologie des adultes."(1)

Les média choisis par les concepteurs du projet sont la télévision, le cours par correspondance, y compris les exercices, et l'animation sociale qui se concrétise au plan de l'organisation par la mise en place d'une structure de participation locale et à celui de la pédagogie par la creation des centres de révision et de téléclubs.

La télévision occupe une situation privilégiée quant aux autres média. En effet, celle-ci est perçue d'abord comme le médium central et primordial que

---

(1) Tévec. Programme-cadre de la deuxième étape. Québec, Ministère de l'Education, (avril 1968), p.6

les autres média doivent supporter et rendre plus efficace. On considère la télévision comme un moyen d'enseignement nettement supérieur à n'importe quel des moyens traditionnels quel qu'en soit le contenu. Aussi à la limite, les dirigeants en viennent à confondre le médium et le message. Ils établissent une distinction entre la télévision-transmission et la télévision-médium.

> "Se servir des caméras et des bandes magnétoscopiques pour suivre une séance d'animation tout court ou une séquence d'animation sociale ne serait pas de la télévision comme telle. Ce serait tout simplement de la télévision-transmission et non de la télévision-médium. De la même manière que faire circuler du papier n'a rien à voir avec le journal-médium." (1)

La télévision-transmission est celle qui ne tient pas compte de la structure du médium, de son organisation interne, de ses principes propres comme l'impact, la brillance télévisuelle, etc., alors que la télévision-médium, elle, répond à ces critères. Selon cette conception, le contenu de l'émission est soumis aux exigences du médium, lesquelles se traduisent par l'inclusion dans l'émission télévisée d'un élément qualifié de "distrayant", par opposition à un contenu "non-distrayant". Or, compte tenu de la définition préalable du socio-économique, il est évident que celui-ci

---

(1) Guy Messier. Lettre du premier de l'An. Note de service aux équipes de Télec. Québec, Ministère de l'Education (janvier 1968), p.9

est identifié au "distrayant", alors que le contenu scolaire joue le rôle de l'instructif, c'est-à-dire du "non-distrayant". Donc dans la mesure où le socio-économique peut créer un impact télévisuel, et surtout dans la mesure où les producteurs l'utilisent dans cette perspective, il s'agit de la télévision-médium. En conséquence, les thèmes socio-économiques ne sont plus choisis uniquement en fonction de l'importance de leurs liens avec le vécu, mais de leur capacité à produire un impact télévisuel.

Les cours par correspondance sont envisagés comme un médium complémentaire à la télévision. En effet, ils doivent refléter les notions enseignées dans les émissions, puisqu'ils assurent la permanence de ces notions et constituent en même temps une source de référence stable pour le travail des inscrits. Les exercices offrent à l'adulte la possibilité de l'expérimentation personnelle et leur correction à la télévision constitue une source d'autoévaluation. Ces média sont en outre perçus comme des instruments de "rétroaction" pédagogique en vue d'un réajustement du message télévisuel. Il semble que les dirigeants soient relativement neutres vis-à-vis des cours par correspondance, cependant ils adoptent une position très négative vis-à-vis de la compilation des résultats aux exercices et des séances

d'examens. Pour les dirigeants, l'apprentissage n'est pas mesurable en soi, car il existe une dimension sous-jacente à l'éducation qui ne se prête pas à l'évaluation objective.

> "Le premier ennui avec les pédagogues, c'est qu'ils veulent mesurer. Or on ne peut pas (sic) mesurer que ce qui est mesurable. Or l'éducation et même la scolarisation, ce n'est pas mesurable. Comment accorder un diplôme à celui qui s'est ouvert l'esprit, s'est (sic) remis dans le circuit du monde d'aujourd'hui?" (1)

Cette perception négative de la mensuration pédagogique réaffirme le rôle d'expérimentation individuelle et de rétroaction rattaché aux exercices. Les dirigeants se refusent à les voir comme un moyen de contrôle des connaissances acquises. Leur opposition avec les pédagogues sur ce point a influencé l'orientation des émissions et l'organisation interne de Télec. Il faut toutefois admettre que cette divergence conceptuelle est beaucoup plus profonde et se retrouve effectivement dans l'articulation des contenus.

L'animation sociale reçoit des dirigeants de Télec un double mandat: "une prise de conscience et une action de la part de la population sur le processus

---

(1) Guy Messier. Lettre du jour des Rois. Note de service aux équipes de Télec. Québec, Ministère de l'Education, (janvier 1968), p.13

même de sa propre éducation." (1) Les objectifs impliquent une participation locale et c'est dans cette perspective que Télec a mis sur pied une structure régionale de mécanismes de participation. A part celle-ci, certaines activités davantage reliées à l'aspect pédagogique de Télec ont été développées: il s'agit des centres de révision et des téléclubs. Un des sous-objectifs de la stratégie pédagogique proposée par les dirigeants est de faire passer la pédagogie par le groupe.

> "Au lieu de tabler uniquement sur l'individu, le projet voudrait expérimenter, en partant de l'esprit communautaire, la notion d'équipe appliquée à l'éducation permanente." (2)

Le téléclub est l'activité synthèse des objectifs d'animation sociale et de pédagogie. En effet, par la discussion d'un problème régional que les inscrits ont déjà vu dans les émissions de Télec, non seulement saisissent-ils la complexité et les difficultés inhérentes à tout problème social ou économique, mais ils appliquent les connaissances acquises lors des émissions de Télec. Ils "instituent donc des conditions permettant d'organiser une participation communautaire active dans le milieu en suscitant un leadership capable d'en assurer le maintien." (3) Le centre de

---

(1) R. Dionne et L. Gagnon. La conception de Télec, son évolution, ses caractéristiques. Québec, Direction générale de la planification, Ministère de l'Education, 1968, p.55

(2) idem, p.13

(3) Télec. Programme cadre de la deuxième étape. Québec, Ministère de l'Education, (avril 1968), p.21

révision dans la mesure où il est défini comme une activité de participation structurée se rattache à l'animation sociale; cependant à cause du professeur, il peut être identifié aussi aux services d'éducation permanente des commissions scolaires régionales. En principe, le centre de révision répond au même objectif stratégique que le téléclub, sauf qu'il est axé sur les matières scolaires.

> "Un des objectifs du centre de révision est de permettre aux clients qui le fréquentent de régler entre eux, avant l'arrivée du professeur, le plus de problèmes "académiques" que (sic) possible, la dépendance des adultes à l'endroit du professeur nous apparaissant comme non-souhaitable. A l'opposé, la coopération nous apparaît comme devant être privilégiée." (1)

On remarque donc que même au niveau des activités de participation, il s'est établi une distinction très nette dans la façon de répondre à l'objectif de la pédagogie par le groupe, distinction fondée sur la séparation entre le "scolaire" et le "socio-économique" qui perce à chacun des niveaux de conception de l'expérience éducative.

L'impression qui se dégage de cette analyse des objectifs, de la pédagogie et des média de Télévec en est une de tendance, par les dirigeants, à

---

(1) idem, p.42

définir ces aspects en fonction d'une cote de "favorabilité" qui, pratiquement, les oblige à articuler leurs conceptions en fonction d'un système d'opposition plutôt qu'en fonction d'une intégration, d'un développement conceptuel et compatible de ces aspects. Un tel processus ne peut que débo sur l'expression de conceptions parallèles et opposées, les unes étant jugées positives, les autres négatives. Le tableau ci-dessous rend compte des oppositions conceptuelles majeures pour chacun des aspects retenus de l'expérience-pilote.

Tableau 2- Système des oppositions dans Tévec

Objectifs-actions	Contenu		
	Axe pédagogique	Contenu général	Socio-économique
Scolarisation	non-vécu	scolaire	acquisition formelle
Socialisation	vécu	socio-économique	apprivoisement

Objectifs-actions	Média		
	Télévision	Exercices	Animation sociale
Scolarisation	télévision transmis.	instrument de contrôle	centre de révision
Socialisation	télévision médium	auto-évaluation "feedback"	télé-clubs

La première et la troisième ligne du tableau représentent les conceptions auxquelles se rattache une cote négative; la seconde et la quatrième, celles qui sont cotées favorablement. Plusieurs de ces aspects n'étaient pas en soi incompatibles, cependant leur perception dichotomisée en ont fait des éléments opposés. Ainsi, le "socio-économique" et le "scolaire" auraient pu être envisagés comme des parties différentes, mais reliées, d'une réalité plus englobante au lieu de présentations respectives du vécu et du non-vécu.

Relativement à l'intégration de ces conceptions au modèle théorique, il s'agit de ne retenir que les conceptions qui ont bénéficié d'une cote favorable. Nous admettons toutefois que l'analyse de contenu précédente dépasse largement les cadres du modèle théorique, ce qui pose précisément la difficulté pour nous de ne pas dépasser les textes qui ont servi à cette analyse en leur prêtant certains sous-entendus connus des équipes de Tévec.

Compte tenu des conceptions théoriques développées, quelles sont les conceptions des dirigeants de Tévec concernant les objectifs, la clientèle et les contenus des cours destinés aux adultes? Au niveau des objectifs, deux conceptions prévalent, selon que l'on choisit

l'objectif général ou les objectifs-action. En effet, dans le premier cas, les conceptions des dirigeants se rattachent au type "autonomie personnelle", en ce sens qu'originairement le projet s'inscrivait dans une optique de développement d'individus capables d'agir sur leur milieu socio-économique.

> "Le projet voudrait plutôt faire appel à un système de valeurs autre que celui auquel on a fait appel à venir jusqu'ici; le système de valeurs s'appuierait sur la nécessité pour l'individu et sa communauté de s'inscrire et de participer pleinement au développement économique régional ou national, de l'amorcer ou l'accélérer."(1)

Par ailleurs, cet objectif est posé au plan de la collectivité et non à celui de l'autonomie individuelle; il se situe davantage au niveau des nécessités sociales et économiques qu'à celui du contrôle et de l'épanouissement individuel.

L'objectif-action, celui de la socialisation, correspond à ce que nous avons appelé la conception "adaptation socio-culturelle". Il s'agit en effet de faire d'abord comprendre la réalité sociale pour ensuite se familiariser avec les solutions des problèmes." Cette

---

(1) Guy Messier. Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean. 1ère version. Québec, Direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education, (janvier 1967), p.13

fonction de socialisation a déjà été définie dans le texte comme essentiellement adaptative, comme étant une prise de conscience du monde d'aujourd'hui.

Les conceptions des dirigeants concernant la clientèle sont peu explicitées dans les documents que nous avons consultés. Par ailleurs, la clientèle visée par le projet-pilote se compose de sous-scolarisés et dans cette optique s'intègre au type "adaptation socio-culturelle." Il faut cependant ajouter que tous les adultes de la région, indépendamment de leur niveau de scolarité, étaient invités à s'inscrire à Tévec. Effectivement, 25% des inscrits avaient déjà au moins leur diplôme de 9ème année. Dans cette perspective, il s'agit d'un processus d'apprentissage qui dépasse la stricte scolarisation et qui s'intègre dans le cadre de l'éducation permanente.

Le contenu global du projet-pilote comprenait deux types de sujets; le "socio-économique" et les matières scolaires. Or il est apparu très clairement dans l'analyse que les dirigeants favorisaient le contenu "socio-économique", c'est-à-dire les sujets d'intérêt régional. Donc au niveau du contenu, la conception des dirigeants en est une d'adaptation socio-culturelle. Cependant, il est possible de saisir parallèlement à ce contenu une autre conception qui est celle du développement des habiletés personnelles.

> "Tévec n'a pas à répondre à toutes les questions qu'il se pose, mais lui fasse (sic) prendre l'habitude de trouver par lui-même les réponses, de les inventer et, au besoin, de se nourrir de tout ce qui lui tombe sous la main. En somme, Tévec veut développer cette capacité chez l'individu d'organiser, de raisonner et de créer pour utiliser et mettre en pratique." (1)

Les moyens techniques d'enseignement utilisés à la première étape ont été la télévision, le cours par correspondance et les exercices. On pourrait ajouter à ces éléments les téléclubs et les centres de révision quoique ces derniers moyens ne soient pas au sens strict des aides techniques. La télévision semble être pour les dirigeants le moyen d'enseignement technique idéal en vue de la réalisation de l'objectif-action qu'est la scolarisation de masse. Cependant, dans les divers documents, il est possible de se rendre compte que les dirigeants valorisent la télévision en soi, qu'ils la jugent supérieure à tout autre moyen traditionnel d'enseignement. Le cours par correspondance est perçu comme un instrument complémentaire à la télévision; les dirigeants y sont relativement neutres, quoiqu'il soit évident que ce cours n'est pas envisagé comme une aide de la même valeur

---

(1) R. Dionne et L. Gagnon. La conception de Tévec, son évolution, ses caractéristiques. Québec. Direction générale de la planification, Ministère de l'Education, 1968, p.25

que la télévision. Les exercices, en tant qu'instruments de mesure, sont rejetés par les dirigeants: d'autre part, en tant que moyen d'auto-évaluation et de "feed-back" pédagogique, ils sont jugés acceptables.

En rapport avec les types idéaux, nous pouvons résumer de la façon suivante les conceptions des dirigeants sur certains aspects de l'éducation des adultes:

Objectifs	Clientèle	Contenu
<u>Objectif-action</u> "Adaptation socio-culturelle" <u>Objectif général</u> "Autonomie personnelle"	"adaptation socio-culturelle" "autonomie personnelle"	"adaptation socio-culturelle" "autonomie personnelle"

Au plan théorique, il semble que les dirigeants de Tévec aient une conception intégrée de l'éducation des adultes puisque l'ensemble de leurs conceptions se rapportent à deux types idéaux. Le type "adaptation socio-culturelle" d'abord, le type "autonomie personnelle" ensuite.

CHAPITRE IV

LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DE TEVEC SUR L'EDUCATION DES ADULTES

Dans le développement de notre modèle théorique, nous avons exposé les raisons qui empêchent l'intégration des moyens pédagogiques aux types idéaux de conceptions de l'éducation des adultes. Cependant, nous avons aussi soulevé un certain parallélisme entre ces types idéaux et les moyens techniques d'enseignement. Nous traiterons donc dans une première partie des conceptions de l'éducation des adultes chez les enseignants et de l'intégration de ces conceptions à des types idéaux. Dans une seconde partie, nous considérerons les préférences des enseignants vis-à-vis certains moyens techniques d'enseignement.

A- Les conceptions de l'éducation des adultes

Dans le chapitre précédent, nous avons traité des conceptions de certains aspects de l'éducation des adultes chez les dirigeants de Tévec. Dans ce chapitre-ci, nous tenterons de dégager ces conceptions chez les enseignants de Tévec. Alors que pour les dirigeants, ces conceptions ont été identifiées à partir d'une analyse de contenu, celles des enseignants seront dégagées à partir de l'analyse de questions (1) à caractère plutôt objectif. Il nous sera donc impossible dans ce dernier cas d'interpréter ces conceptions selon les mêmes dimensions que pour les dirigeants.

---

(1) Les questions analysées dans ce chapitre sont les questions 5, 6 et 7 de la partie "L'Education des adultes", dans le questionnaire en Annexe B.

Dans le modèle théorique, nous avons identifié quatre types idéaux auxquels se rattachent une conception particulière des objectifs, de la clientèle et du contenu des cours destinés aux adultes (1). Le tableau de la page suivante indique que les enseignants offrent une plus grande résistance (2) à adopter le modèle "autonomie personnelle" pour le contenu des cours que pour les deux autres aspects. Cette résistance ressort du fait que près de la moitié des professeurs ont choisi en premier lieu le type "apprentissage" au niveau du contenu, alors que seulement 6% et 12% en font autant pour les objectifs et la clientèle respectivement.

On remarque, par ailleurs une certaine stabilité des proportions dans le choix du type "adaptation économique" pour les trois aspects étudiés. Le type "adaptation socio-culturelle" connaît plus de faveur au niveau

---

(1) Au type "apprentissage" correspondant les énoncés (3) pour la clientèle, (4) pour les objectifs et (3) pour le contenu; au type "adaptation économique", les énoncés (2) pour la clientèle, (1) pour les objectifs, (4) pour le contenu. Au type "adaptation sociale" correspondent les énoncés (1) pour la clientèle, (2) pour les objectifs et (1) pour le contenu; au type "autonomie personnelle", les choix (4) (3) et (2) respectivement pour la clientèle, les objectifs et le contenu.

(2) Ce concept est défini par le degré de non-acceptation d'une philosophie, d'une attitude, d'une idée, etc... jugée nouvelle. La résistance est un concept intrinsèquement relatif ne pouvant être évalué qu'en fonction d'un ou plusieurs points pré-déterminés. Dans le cas présent, les points de références sont la répartition des réponses pour la clientèle et pour les objectifs.

des objectifs qu'à celui de la clientèle ou du contenu. Le type de conception bénéficiant dans l'ensemble, c'est-à-dire pour tous les aspects, du plus grand choix est celui de l'autonomie personnelle suivi de l'adaptation économique. Cependant, lorsque l'analyse porte sur la comparaison des aspects entre eux, les choix apparaissent moins uniformes et davantage sujets à des variations attribuables aux aspects eux-mêmes. La question qu'il importe de poser maintenant est celle de la congruité des conceptions entre elles, c'est-à-dire de l'intégration interne des types idéaux.

Tableau 3- Conceptions des enseignants de Tévec de certains aspects de l'éducation des adultes

Conceptions / Aspects	"apprentissage"	Adaptation économique	"Adaptation sociale"(1)	Autonomie personnelle	Total
Clientèle	10 12.0	25 30.1	16 19.3	32 38.6	83 100.0
Objectifs	5 6.0	23 27.7	23 27.7	32 38.6	83 100.0
Contenu	40 48.2	22 26.5	7 8.4	14 16.9	83 100.0
Total des réponses	55 22.1	70 28.1	46 18.5	78 33.3	249 100.0

(1) Dans les tableaux et graphiques, ce type de conception correspond à ce que nous appelons dans le texte le type "adaptation socio-culturelle".

Notre hypothèse à ce sujet est que l'accord tendra à être plutôt faible. Cette hypothèse nous semble justifiée par l'influence sur les choix des enseignants de Tévec de deux groupes de facteurs: les facteurs institutionnels rattachés à l'organisation de l'éducation des adultes, les facteurs psycho-sociologiques tenant de "l'intensité" et de la "centralité" différente des aspects dans le processus de sélection.

L'éducation des adultes est un secteur du système scolaire peu institutionnalisé en raison de l'imprécision dans la définition de ses zones d'action, de la structuration parcellaire de ses unités d'enseignement et enfin du manque d'uniformisation de la qualité et du contenu de ses programmes. Sans vouloir circonscrire dans ce travail les champs d'actions de l'éducation des adultes, mentionnons qu'ils englobent une gamme quasi illimitée d'activités. De fait l'éducation des adultes doit répondre à tous les besoins et problèmes présents des adultes (B.R. Clark, 1958). Les objectifs fixés ne sont pas le résultat d'une planification en fonction des besoins sociaux et économiques d'un territoire, mais celui des besoins immédiats et parfois capricieux d'une clientèle particulière.

La structuration parcellaire des unités d'enseignement provient d'une part, de l'instabilité de la clientèle et d'autre part, de l'emprunt systématique des ressources humaines et matérielles d'un système dont les objectifs sont fondamentalement différents de ceux de l'éducation des adultes, si variés soient-ils. Le premier facteur, c'est-à-dire l'instabilité de la clientèle, contribue largement à créer un manque d'institutionnalisation organisationnelle de l'éducation des adultes. En effet, la dépendance des unités administratives sur une clientèle qui ne fait plus partie du groupe des clients obligés (compulsory attendance age-group) se répercute au plan de la détermination des horaires, de l'évaluation des besoins financiers et de l'engagement du personnel enseignant. Ces enseignants sont, soit liés au système régulier d'enseignement, soit complètement détachés du système global d'éducation. Cette situation combinée avec celle de la réponse immédiate aux besoins particuliers de la clientèle produit une variation sensible de la qualité de l'enseignement et de la définition des contenus des programmes.

Le système d'éducation des adultes emprunte donc au système scolaire réservé aux "jeunes" ses éléments structurels et organisationnels les plus importants.

En outre, le manque d'intégration des philosophies éducatives et l'absence de définitions articulées des objectifs contribuent à projeter une image confuse de l'éducation des adultes, image à travers laquelle il est difficile de percevoir la place de cette éducation dans le monde éducatif plus général.

Le deuxième groupe de facteurs susceptibles d'accentuer le désaccord entre les dimensions internes des types idéaux est relié au processus même de la sélection. Dans l'élaboration de notre modèle théorique, nous avons souligné l'aspect psychologique de la conception; il nous apparaît donc important d'en tenir compte au niveau de la formulation des hypothèses. Les aspects retenus dans cette étude n'ont pas la même "intensité" et la même "centralité" dans le processus de sélection, vu les différences dans leurs liens avec les expériences vécues des enseignants. Dans cette perspective, nous croyons que les objectifs se situent au niveau le moins central de la perception, c'est-à-dire que, pour cet aspect, le champ de perception pratique est réduit au minimum, alors que l'intensité sera la plus élevée au niveau du contenu, vu les liens étroits de cet aspect avec les schèmes des expériences vécues des professeurs. La clientèle occuperait une position intermédiaire. On devrait donc s'attendre à ce que le degré d'accord entre le contenu et les objectifs pour l'ensemble des types idéaux soit le plus faible.

Avant d'étudier les résultats obtenus pour le degré d'accord entre les conceptions, une note méthodologique s'impose. L'idéal aurait été d'analyser ce phénomène dans une perspective d'identification de l'aspect pouvant déterminer les choix subséquents sur les deux autres aspects, c'est-à-dire l'étude de l'intégration des conceptions de chaque type idéal pour les trois aspects en même temps. Or le nombre restreint de répondants rendait impossible l'adoption de cette procuédure, car au moment de la première sélection, chaque répondant avait une possibilité de choix pour les trois aspects de 64, et de 16 une fois la première sélection déterminée. Les résultats d'une analyse dans ce sens auraient été à toutes fins pratiques nuls. En outre, les conceptions composant le type idéal sont indépendantes et finies; elles ne peuvent donc pas être situées sur un continuum explicatif de la détermination des choix. Il nous a donc fallu étudier l'intégration interne des types idéaux par couple d'aspects.

Un type idéal intégré de l'éducation des adultes aurait produit, par couple d'aspects, une forte concentration des réponses dans les cellules où deux dimensions identiques se recoupent; c'est-à-dire où deux conceptions appartenant au même type idéal se recoupent. Or un

Tableau 4 - Conceptions des enseignants de TÉVEC par couple d'aspects

Conceptions *	Contenu - Objectifs					Clientèle - Objectifs					Contenu - Clientèle				
	Apprentissage	Adapt. écon.	Adapt. sociale	Autonomie	Total	Apprentissage	Adapt. écon.	Adapt. sociale	Autonomie	Total	Apprentissage	Adapt. écon.	Adapt. sociale	Autonomie	Total
Apprentissage	3 7.5 60.0	0 - -	1 14.3 20.0	1 7.1 20.0	5 6.0 100.0	0 - -	2 8.0 40.0	2 12.5 40.0	1 3.1 20.0	5 6.0 100.0	5 12.5 50.0	2 9.1 20.0	1 14.3 10.0	2 14.3 20.0	10 12.0 100.0
Adaptation Economique	11 27.5 47.8	10 45.5 43.5	0 - ↔ - ↔	2 14.3 8.7	23 27.7 100.0	4 40.0 17.4	11 44.0 47.8	1 6.3 ↔ 4.3 ↔	7 21.9 30.5	23 27.7 100.0	7 17.5 ↔ 28.0 ↔	14 63.6 ↔ 56.0 ↔	1 14.3 4.0	3 21.4 12.0	25 30.1 100.0
Adaptation sociale	10 25.0 43.5	5 22.7 21.7	2 28.6 8.7	6 42.9 26.1	23 27.7 100.0	2 20.0 8.7	5 20.0 21.7	4 25.0 17.4	12 37.5 52.2	23 27.7 100.0	8 20.0 50.0	2 9.1 12.5	1 14.3 6.3	5 35.7 31.2	16 19.3 100.0
Autonomie personnelle	16 40.0 50.0	7 31.8 21.9	4 57.1 12.5	5 35.7 15.6	32 38.6 100.0	4 40.0 12.5	7 28.0 21.9	9 56.2 28.1	12 37.5 37.5	32 38.6 100.0	20 50.0 62.5	4 18.2 ↔ 12.5 ↔	4 57.1 12.5	4 28.6 12.5	32 38.6 100.0
Total	40 100.0 48.2	22 100.0 26.5	7 100.0 8.4	14 100.0 16.9	83 100.0 100.0	10 100.0 12.0	25 100.0 30.1	16 100.0 19.3	32 100.0 38.6	83 100.0 100.0	40 100.0 48.2	22 100.0 26.5	7 100.0 8.4	14 100.0 16.9	83 100.0 100.0

* Cette catégorie représente les conceptions du second terme du couple d'aspects.

examen du tableau 4 montre au contraire que cette concordance tend à être plutôt faible. Une analyse statistique (1) indique que seules les conceptions "adaptation-économique" du contenu et de la clientèle répondent à cette condition; qu'en outre, il n'y a aucune concordance entre les conceptions "apprentissage" pour le couple clientèle-objectif. C'est donc qu'il n'y a personne qui ait fait un choix identique, à la fois pour la clientèle et pour les objectifs. Il semble qu'une conception "adaptation-économique" au plan du contenu et de la clientèle, mais que cette réserve n'existe pas lorsque l'on recoupe le contenu et la clientèle. Au contraire, pour ce couple, ce sont les conceptions "apprentissage" et "autonomie personnelle" qui sont significativement moins choisies par ceux qui optent pour la conception économique de l'éducation des adultes. Compte tenu de ces données, il ressort que les enseignants qui ont une conception économique d'un de ces aspects se montrent plus consistants et sélectifs que ceux qui choisissent un autre type de conception. Cependant, l'interprétation ne peut être poussée plus loin puisque selon que l'on choisit un aspect ou un

(1) Le test statistique est celui de la distribution binominale cumulative où $E(n,r,p,) = \sum_{x=r}^{n} C_x^n p^x (1-p)^{n-x}$. Ce test a été choisi de préférence à celui de la différence des proportions à cause du nombre de répondants et de l'existence de cellules non-remplies. Pour ces cellules, la probabilité d'obtenir zéro cas a été calculée à partir de la formule suivante: $c(n,o,p) = E(n,o,p) - E(n,1,p)$. Théoriquement, cette différence exprime une surface; ayant cependant rejeté toute probabilité supérieure à 0.10, il ne nous semble pas que dans la pratique cette subtilité soit pertinente. Pour tous les cas où n=1, la probabilité était de $E(n,r,p) = .975$ et $E(n,r,p) = .025$.

autre comme variable dépendante, les résultats procentuels ne sont pas les mêmes. Donc, dans le but de standardiser cette concordance, des taux d'accord pondérés ont été développés.

Le taux d'accord entre les aspects indique cette partie de l'échantillon qui s'est montrée consistante dans ses choix de conceptions lorsque deux aspects étaient combinés. Ce taux est obtenu à partir du tableau 2, en divisant le nombre de cas compris dans les cases où deux conceptions identiques se recoupent par le nombre total de répondants. Le taux d'accord entre les conceptions d'un même type idéal pour les trois couples d'aspects est formé de la moyenne verticale des taux d'accord pour chaque type. Ce taux diffère du premier en ce qu'il est calculé à partir de 249 réponses.

GRAPHIQUE 2 _ TAUX D'ACCORD SELON LE TYPE IDÉAL ET LES COUPLES D'ASPECTS ÉTUDIÉS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

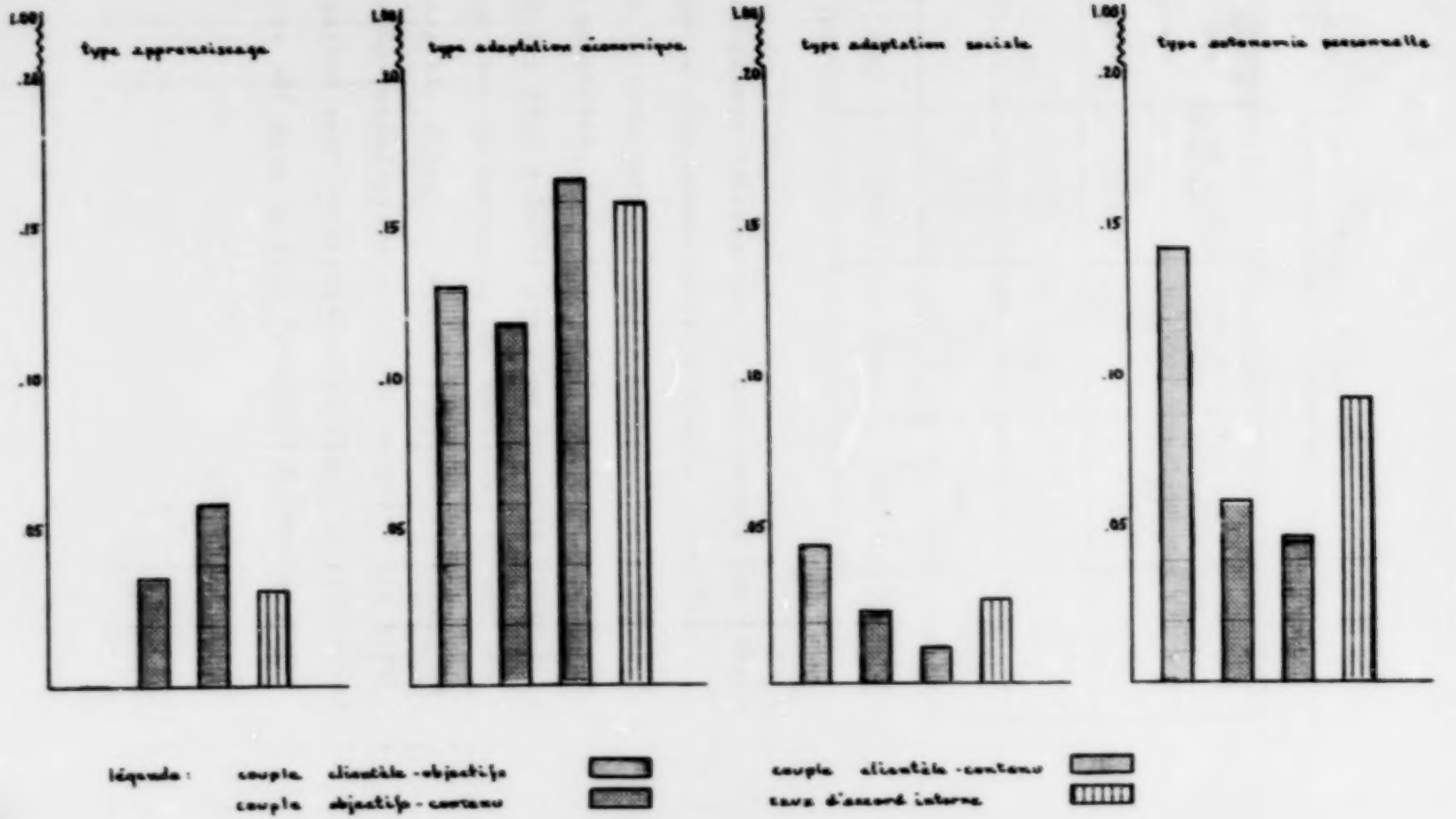


Tableau 5- Degré d'intégration interne des types idéaux par couple d'aspects

Type idéal / Couples d'aspects	"apprentissage"	"Adaptation économique"	"Adaptation sociale"	"Autonomie personnelle"	Taux d'accord entre les aspects
Clientèle/ objectifs	0 .000	11 .132	4 .048	12 .144	27 .324
Objectifs/ contenu	3 .036	10 .120	2 .024	5 .060	20 .240
Clientèle/ contenu	5 .060	14 .168	1 .012	4 .040	24 .288
Taux d'accord interne	.032	.140	.028	.084	

Le tableau ci-dessus indique que la concordance par couple d'aspects est la plus élevée pour le couple clientèle-objectifs et la plus faible pour le couple objectifs-contenu. Notre hypothèse, à savoir que le contenu et les objectifs sont les deux aspects les plus éloignés quant à leur relation avec le contexte, est vérifiée. Il est cependant impossible d'évaluer par la distance numérique la distance psycho-sociologique entre les aspects. Les taux d'accord internes sont relativement faibles; le plus élevé n'étant que de 14% pour le type "adaptation économique".

Le taux le moins élevé est celui du type "adaptation sociale". Il faut bien se garder d'interpréter les taux d'accord internes comme des taux individuels, car il nous est impossible d'affirmer que ce sont les mêmes professeurs qui ont choisi trois fois une conception identique. En principe, il s'agit de taux de groupes donnant une indication du comportement global des répondants vis-à-vis de chaque type.

Les hypothèses que nous avons formulées sont donc vérifiées. Les résultats seront interprétés en conclusion dans le contexte plus particulier de l'expérience-pilote.

B- Les moyens techniques d'enseignement

Une des dimensions importantes de l'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation des adultes ou des jeunes, est celle des moyens techniques d'enseignement. Cet aspect, nous l'avons déjà mentionné, est directement lié à l'évolution technologique d'une société. Cependant, l'utilisation de ces média en milieu scolaire et particulièrement leur acceptation par les professeurs ne suivent pas d'aussi près cette évolution. La question

à laquelle nous tentons de répondre dans cette section est la suivante: quelles préférences les professeurs de Tévec manifestent-ils vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement? Notre hypothèse est que les professeurs préféreront les aides qui leur sont les plus familiers et qu'ils accepteront moins non seulement les média les plus nouveaux, mais aussi ceux qui peuvent être perçus comme une menace à leur statut d'enseignant (S.Tobias, 1968).

Les moyens techniques d'enseignement qui ont été retenus peuvent être classifiés selon des générations (W. Schramm, 1963). La première comprend les aides pédagogiques faisant appel à la vue par l'imprimé: il s'agit du manuel de classe et du livre d'exercices. La seconde génération s'adresse aussi à la vue de l'élève seulement, mais par l'image: elle comprend les diapositives et les films fixes. Dans la troisième génération, celle de l'audio-visuel, nous avons inclus les films documentaires, les films d'animation, et la télévision. Cette génération présente un net avantage sur les deux autres puisqu'elle offre une double source de perception à l'élève; cependant la télévision et la radio présentent un caractère particulier qui est celui de l'introduction dans la classe d'un élément extérieur au maître. Dans ces conditions, le maître doit organiser son enseignement autour d'émissions sur

lesquelles il n'a en principe aucun contrôle; par contre, sa présence et son rôle demeurent essentiels et prépondérants. La quatrième génération de moyens d'enseignement dont "l'élément commun semble, au premier abord, l'emploi de machines qui remplaceraient le maître au moins pour quelques-unes de ses activités" (1) comprend les textes programmés et les machines à enseigner. Donc si notre hypothèse est vérifiée, les professeurs de Têvec devront avoir choisi de préférence les moyens techniques d'enseignement de la première génération et en dernier lieu ceux de la quatrième génération.

En vue de l'analyse de ces préférences (2), les trois premiers choix des professeurs ont été retenus. A partir des proportions (3) obtenues pour chaque moyen technique d'enseignement au premier, deuxième et troisième choix, un taux pondéré de préférence a été développé. Ce taux a été calculé de la façon suivante: la proportion du premier choix a été multipliée par 2, celle

---

(1) Marcel de Grandpré, c.v.s. "Techniques et méthodes nouvelles d'enseignement", dans L'Instruction publique, 8, 6, (mars 1964), p.531

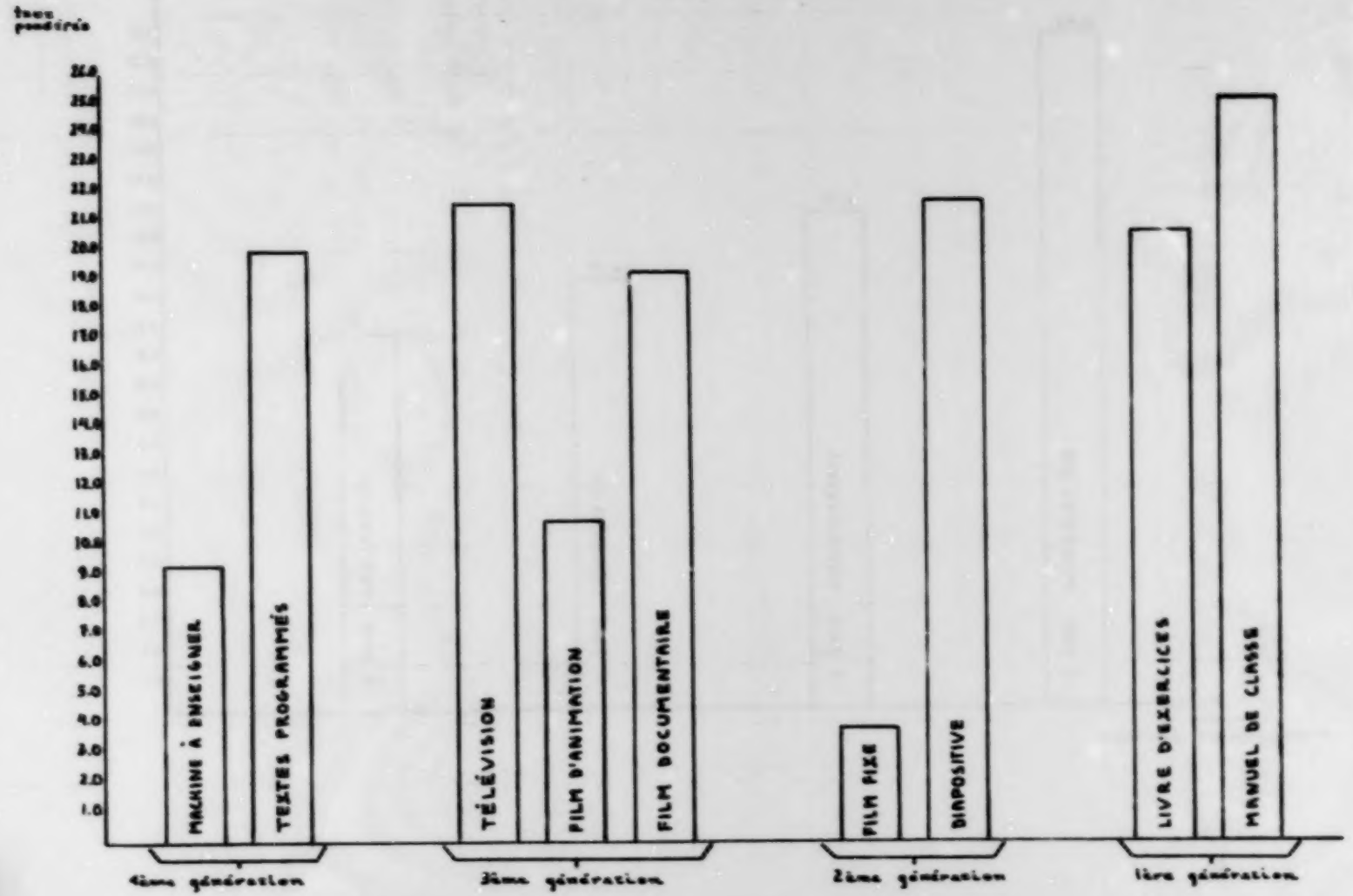
(2) La question qui a servi à cette analyse était la suivante: si vous aviez la possibilité de vous servir des aides pédagogiques mentionnées plus bas, lesquelles utiliseriez-vous de préférence?

(3) Voir tableaux 7 et 8, Annexe A

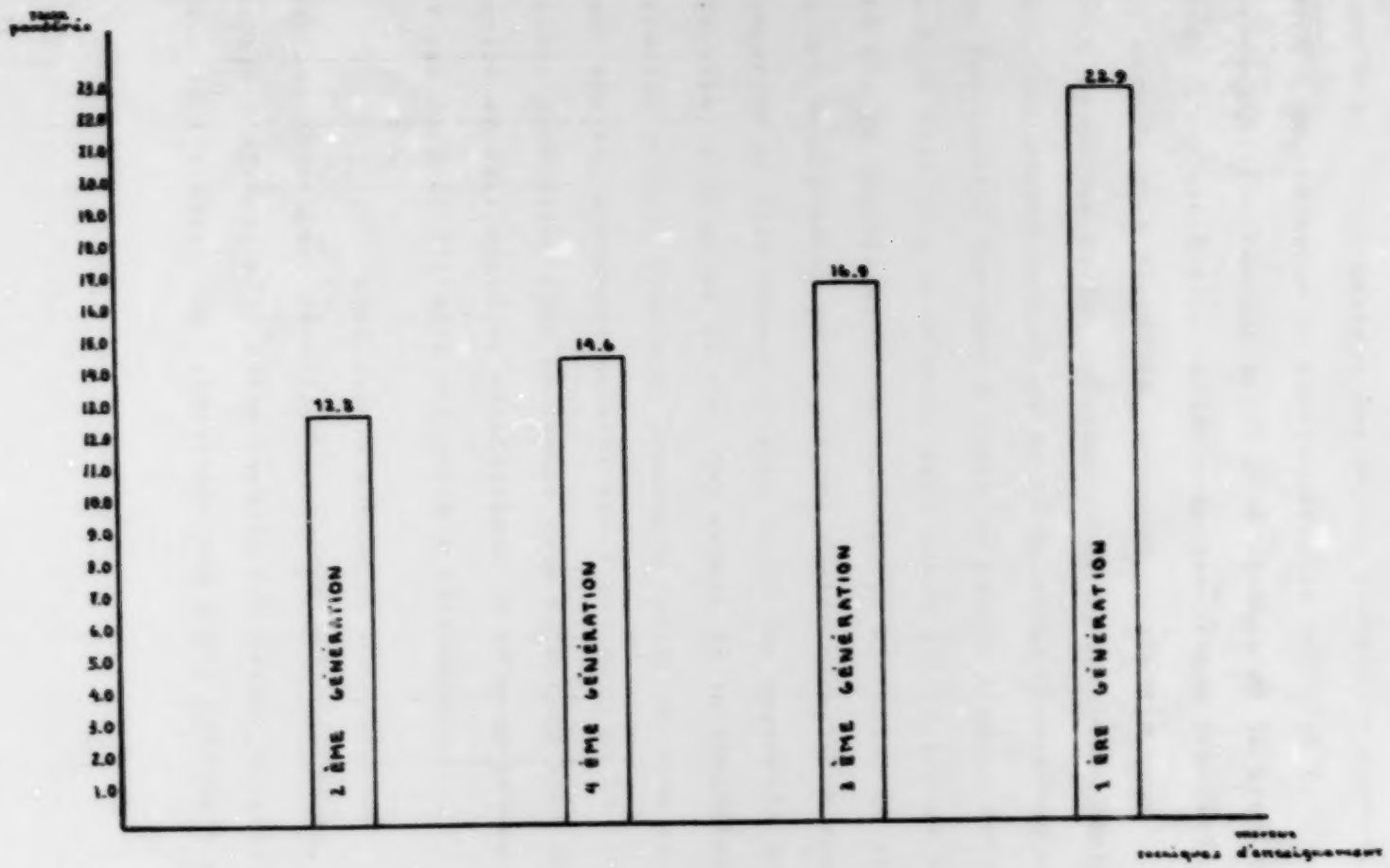
du second choix par 1.5 et celle du troisième choix par 1. La somme de ces taux a été divisée par 3. Le résultat de ces opérations est un taux de préférence qui tient compte de la position des choix en y rattachant une valeur relative. Le taux pondéré par génération est la moyenne simple des taux de chaque aide technique incluse dans la génération.

Le graphique 2 indique que lorsque les moyens techniques d'enseignement sont examinés individuellement, il s'avère difficile d'en dégager une tendance quelconque. Cependant, même à ce niveau, notre hypothèse est en partie vérifiée puisque le manuel de classe a été l'aide pédagogique choisie le plus souvent. Par ailleurs, nous nous attendions à un taux moins élevé de préférence pour la machine à enseigner (9.3%). Nous avons, en outre, été surpris de constater le peu de faveur dont jouit le film fixe (3.9%) par rapport aux autres moyens techniques, quoiqu'il faille admettre que ce support est peu connu et que l'évolution technique des appareils de projection des diapositives a sensiblement réduit l'avantage du film fixe sur celles-ci

GRAPHIQUE 3. TAUX PONDÉRÉS DES PRÉFÉRENCES DES PROFESSEURS DE TÉVEC VIS-A-VIS DE CERTAINS MOYENS TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT



GRAPHIQUE 4.- TAUX PONDÉRÉS DES PRÉFÉRENCES DES PROFESSEURS DE TÉVEC VIS-A-VIS DES MOYENS TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT REGROUPÉS PAR GÉNÉRATION



Lorsque les moyens techniques d'enseignement sont regroupés en générations, la tendance est beaucoup plus claire. Les aides pédagogiques de la première génération, c'est-à-dire celles avec lesquelles les professeurs sont le plus familiers, occupent le premier rang suivies de celles de la troisième et de la quatrième génération. Les moyens techniques de la deuxième génération sont moins favorisés d'une part à cause du peu de support dont a joui le film fixe et d'autre part parce que ce groupe de média n'a pu bénéficier d'une utilisation exclusive de la part des enseignants, vu le progrès rapide enregistré dans l'industrie du film sonore et dans celle des appareils de projection. A ce point de vue, les moyens de la troisième génération offrent plusieurs avantages (arrêt du film au moment désiré, mouvement ralenti etc.) sur ceux de la deuxième génération sans en rendre plus difficile leur utilisation et sans modifier sensiblement le rôle du professeur par rapport à l'aide pédagogique elle-même.

Donc dans l'ensemble, nous pouvons juger nos hypothèses vérifiées quoiqu'il y aurait certes avantage à étudier plus attentivement cet aspect du point de vue de l'acceptation intrinsèque des aides pédagogiques

à haute "technicité" et de voir jusqu'où vont les résistances réelles des enseignants aux moyens techniques d'enseignement. Nous n'avons en principe qu'effleuré le sujet dans cette section sans aborder le problème fondamental des attitudes, problème qui à notre avis est essentiel dans une perspective de perfectionnement et de formation des maîtres adaptés aux exigences d'une société technologiquement avancée.

CONCLUSION

La conclusion sera abordée dans une perspective d'interprétation des différences ou ressemblances entre les deux groupes en ce qui concerne leurs conceptions respectives de certains aspects de l'éducation des adultes, l'intégration interne de ces conceptions pour chacun d'eux et enfin les préférences manifestées pour certains moyens techniques d'enseignement. Une évaluation des concepts et de la méthodologie utilisés dans ce travail fera l'objet d'une quatrième section. Le tout sera suivi d'une discussion des perspectives pratiques de notre travail.

A- Les conceptions de l'éducation des adultes

Les conceptions des dirigeants concernant certains aspects de l'éducation des adultes se rattachent à deux types de conceptions: "adaptation socio-culturelle" et "autonomie personnelle".

Globalement, les enseignants expriment des conceptions différentes selon qu'il s'agit du contenu, de la clientèle ou des objectifs. Ils ont, pour la clientèle, des conceptions de types "autonomie personnelle" (36.8%) et "adaptation économique" (30.1%). Leurs conceptions des objectifs sont plus partagées puisque 38.6%,

27.7% et 27.7% d'entre eux ont choisi, respectivement, les types "autonomie personnelle", "adaptation économique" et "adaptation socio-culturelle". Par ailleurs, près de la moitié (48.2%) des enseignants ont une conception de type "apprentissage" du contenu et 26.5% en ont une de type "adaptation économique". Ce partage des conceptions au niveau des objectifs peut s'interpréter par la validité intrinsèque de ces objectifs comme réponse à des besoins spécifiques d'une région ou d'un territoire, compte tenu du stade de développement socio-économique tel que perçu par les enseignants d'une région.

La comparaison des conceptions des dirigeants et des professeurs de Tévec ne peut se faire sur une base procentuelle en raison des distinctions qui s'imposent au niveau des données: celles des dirigeants affectant un caractère plutôt qualitatif, celles des enseignants un caractère plutôt objectif. De plus, les conceptions dégagées des textes des dirigeants étant par définition "totalisantes", le tableau de la page suivante n'indique donc que les choix qui ont été jugés majoritaires sans tenir compte des proportions respectives de ces choix pour les enseignants. Dans cette optique, aucun des deux groupes n'a une conception de type "apprentissage"

Tableau 6- Comparaison des conceptions des dirigeants et des enseignants de Tévec

Conceptions / Aspects	Type apprentissage	Type adaptat. économ.	Type adaptat. sociale	Type autonomie person.
Clientèle				
Objectifs				
Contenu				

Légende: dirigeants ▓▓▓ enseignants ||||||

de la clientèle et des objectifs. Il y a aussi congruence conceptuelle entre les deux groupes pour ces deux aspects au niveau de la conception de type "autonomie personnelle" et pour les objectifs au niveau de la conception de type "adaptation socio-culturelle". Une conception économique de l'éducation des adultes est exprimée par les enseignants pour les trois aspects. Cette conception correspond aussi, à notre avis, à celle des dirigeants puisque à l'origine le projet avait été conçu avec un objectif-action de formation professionnelle. En outre, les dirigeants ont fait de

cette formation un sous-objectif à court terme de la scolarisation, c'est-à-dire que le niveau de scolarité à atteindre a été fixé en fonction de la formation professionnelle. C'est pourquoi nous avons représenté les dirigeants au plan de la conception économique des trois aspects. Il y a donc "consonance" véritable entre les deux groupes au niveau des objectifs. Cette compatibilité peut être interprétée dans le même sens que le partage des conceptions des enseignants, c'est-à-dire dans le sens de l'actualité socio-économique de ces objectifs, compte tenu des besoins multiples qui se manifestent dans les sociétés modernes et qui peuvent être jugés tous aussi importants les uns que les autres, mais dont les réponses sont essentiellement différentes selon le stade de développement perçu de la société locale, régionale ou nationale.

Un aspect sur lequel les dirigeants et les professeurs de Tévec s'opposent est celui du contenu. En effet, près de la moitié des enseignants ont une conception de type "apprentissage" de ces aspects, alors que cette même conception est envisagée d'une façon très négative par les dirigeants. Cette situation pourrait s'expliquer en fonction des schèmes d'attitudes vis-à-vis de l'éducation. Dans

cette perspective, les conceptions des enseignants reflèteraient un système psychologique plus "fermé", c'est-à-dire des grilles de lecture plus stables et plus sélectives en fonction de schémas comportementaux bien définis. Cependant les positions des professeurs vis-à-vis de la clientèle et des objectifs peuvent nuancer cette interprétation, qu'il nous est d'ailleurs impossible de vérifier compte tenu de la nature des données. Cette opposition peut cependant s'expliquer en rapport avec le contexte plus particulier de l'expérience-pilote.

Lors de la description de la structure administrative de Tévec, nous avons souligné d'une part la position marginale des centres de révision par rapport à l'organisation centrale et le rôle strictement pédagogique réservé à cette unité. Ce rôle exclusif des centres de révision ne peut que produire une optique du contenu qui tendra inévitablement à s'exprimer en termes de matières scolaires. Dans cette perspective, la conception qu'ont les enseignants du contenu s'explique en fonction d'une autovalorisation et du maintien de leur propre expertise tant au plan professionnel plus général qu'à celui de l'existence des centres de révision dans Tévec. En outre, dans la mesure où les professeurs en étaient conscients, la perception

négative qu'avaient les dirigeants des matières scolaires a pu renforcer leur position vis-à-vis du contenu. Un phénomène souvent enregistré dans les organisation de service fortement déconcentrées où l'organisation centrale ne renforce pas d'une façon systématique le sentiment d'appartenance de ses membres éloignés est celui de leur identification aux clients dans le cas d'un conflit. Or nous croyons que les enseignants de Tévec ont subi ce détachement de l'organisation centrale et que leur conception du contenu reflète, en partie du moins, celle des inscrits. Ils auraient donc reçu deux messages essentiellement opposés: un en provenance de la direction centrale; un autre, des inscrits; et ils auraient opté pour ce dernier. En effet, une étude (1) des perceptions des inscrits sur l'importance relative du "socio-économique" et du "scolaire" dans leur vie quotidienne démontre que les matières scolaires sont perçues comme beaucoup plus importantes que le "socio-économique" et que ce sont les matières scolaires, lesquelles menaient au diplôme de neuvième année, qui ont motivé leur assiduité aux cours de Tévec. Dans une perspective beaucoup plus large,

---

(1) Langevin Gagnon. La socio-dynamique de la télévision éducative pour adultes dans une région (Titre provisoire). Québec, Université Laval. (Texte manuscrit en vue de l'obtention d'une maîtrise au département de sociologie).

si les professeurs de Tévec avaient fait preuve de leadership, (2), compte tenu des opinions des inscrits, leur situation dans le projet-pilote aurait pu devenir centrale et provoquer un déplacement important des objectifs tactiques pédagogiques. Nous avons dans le cas présent un exemple de l'affaiblissement stratégique des unités déconcentrées par rapport à l'organisation centrale, même quand leurs représentations du milieu sont plus adéquates que celles de l'organisation centrale.

---

(2) Ceci s'avérait difficile puisque la plupart des enseignants ne participaient effectivement que quelques heures par semaine à Tévec. Toutefois, certains d'entre eux appartenaient aussi, comme volontaires, à des comités locaux.

B- L'intégration interne des conceptions de l'éducation des adultes

Un second point étudié dans ce travail a été l'intégration interne des conceptions par types idéaux. Les dirigeants de Tévec ont exprimé des conceptions intégrées puisqu'elles se concentrent dans deux types idéaux: celui de l'adaptation socio-culturelle et celui de l'autonomie personnelle. Par ailleurs, les enseignants ont présenté des conceptions peu intégrées de l'éducation des adultes, puisque le taux de concordance le plus élevé entre les réponses est de 14% seulement pour le type idéal "adaptation économique". Cependant, l'intégration entre les aspects est un peu plus forte puisqu'elle dépasse 20% pour chacun des couples.

En principe, les degrés d'intégration interne des conceptions pour les dirigeants et les enseignants ne peuvent être comparés à cause de la méthodologie essentiellement différente qui a servi à identifier ces conceptions de part et d'autre. En fait, dans le processus, les dirigeants ont un net avantage sur les professeurs, en ce que l'analyse du contenu de leurs écrits a favorisé la constitution d'un modèle logique de développement de leur pensée, alors que par le caractère objectif

et "passif" du questionnaire, les enseignants n'avaient pas à articuler leurs positions vis-à-vis de chacun des aspects de l'éducation des adultes. En plus de ces distinctions méthodologiques, certains commentaires peuvent être faits concernant ces résultats.

D'une part, il est normal que les dirigeants de Têvec aient eu une perception de l'éducation des adultes plus précise et plus affermie que les enseignants à cause de leur position de leadership dans un projet-pilote, défini comme innovateur, portant spécifiquement sur l'éducation des adultes. D'autre part, la méthode de cueillette des données favorisait le dégagement de conceptions continues et intégrées de l'éducation des adultes. Cependant, compte tenu de l'ensemble des textes publiés par les dirigeants, il nous semble que l'analyse a identifié des conceptions peut-être apparentes, mais intégrées d'une façon latente seulement. En effet, en aucun cas, les dirigeants expriment- ils ces conceptions avec cohésion et comme une politique d'orientation des objectifs stratégiques de l'expérience. En réalité, ces conceptions et leur intégration sont restées au stade de "l'expérience-expérimentation" intellectuelle hautement

individualisée, sans effort d'articulation de ces conceptions en un message cohérent. Le fait que notre modèle soit de nature essentiellement théorique et que notre analyse ait été effectuée sans confrontation des postulats conceptuels des dirigeants et avec la mise en application de ces mêmes postulats permet d'arriver à nos conclusions sans mettre en doute la méthode d'analyse et la validité intrinsèque du modèle.

Chez les enseignants de Tévec, le problème d'intégration des conceptions se pose à l'intérieur d'un autre ordre de facteurs. Au chapitre IV, le contexte imprécis dans lequel évolue présentement l'éducation des adultes (et qui contribue à en projeter, tant à l'intérieur (1) qu'à l'extérieur du système, une image floue où les objectifs et les moyens sont peu définis), a déjà été souligné. Un autre élément qui a certes contribué au peu d'intégration des conceptions a été le manque de leadership idéologique dans la structure des mécanismes de participation, c'est-à-dire des unités déconcentrées. Enfin, un facteur qui nous apparaît également important est celui de la motivation à

---

(1) Ce point est appuyé par le fait que les professeurs de Tévec qui ont une expérience en éducation des adultes ne diffèrent en aucune façon des autres.

enseigner aux inscrits de Tévec. Cette tâche comportait une charge de travail de deux à quatre heures par semaine. Le lecteur se rappellera que la majorité des répondants était composée de femmes qui avaient quitté l'enseignement à temps plein depuis au moins dix ans. Il semble donc logique de supposer que la motivation prédominante soit de nature économique. Cette constatation s'applique aussi, à notre avis, aux professeurs qui enseignent à temps complet à l'école élémentaire ou secondaire. En effet, dans ces deux cas, la motivation n'est pas d'ambitionner une carrière dans l'enseignement aux adultes. Dans ces conditions, il est donc probable que l'intérêt porté aux questions d'éducation des adultes soit tout au plus récent et ne soit pas le résultat d'une réflexion approfondie et soutenue sur les problèmes rencontrés dans ce domaine.

C- Les moyens techniques d'enseignement

En ce qui concerne les moyens techniques d'enseignement, les dirigeants de Tévec ont manifesté une nette préférence pour ceux de la troisième génération, particulièrement la télévision. Celle-ci est jugée supérieure (1) à tout autre moyen technique d'enseignement traditionnel quel qu'en soit le contenu. Donc la supériorité du

---

(1) Guy Messier. Lettre du jour des Rois. Note de service aux équipes de Tévec. Québec, Ministère de l'Education, (janvier 1968)

médium semble être fondée sur la structure et l'organisation mêmes de la télévision, puisqu'en principe la qualité du message est un élément négligeable (1). Les enseignants, au contraire, expriment une préférence pour les aides pédagogiques de la première génération, c'est-à-dire ceux avec lesquels ils sont le plus familiers. Cependant, au niveau des moyens techniques individuels, la télévision vient en seconde place au premier choix; les professeurs lui accordent donc une valeur importante. Il est toutefois difficile de saisir le contexte dans lequel cette aide a été comprise: s'agit-il de la télévision comme moyen direct de scolarisation de masse, comme c'est le cas pour Télec, ou de la télévision comme aide pédagogique dans la classe, comme c'est le cas pour la T.V. en circuit fermé? Nous penchons vers le premier contexte, d'une part à cause de l'expérience-pilote et d'autre part à cause des caractéristiques des répondants qui laissent croire que la plupart de ces professeurs n'ont probablement jamais eu à se servir de cette aide technique. Les différences observées entre les

---

(1) Les dirigeants n'ont pas fait le lien entre cette perception de la télévision et la distinction qu'ils établissent entre la "télévision-médium" et la "télévision-transmission". Quelle part de cette distinction se réfère au contenu et à l'utilisation du médium?

dirigeants et les enseignants peuvent être interprétées en fonction de leurs expériences pédagogiques distinctes. Pour les dirigeants, le projet-pilote est une action de télévision éducative et une occasion d'expérimentation avec ce médium; il apparaît donc normal que leur préférence aille dans ce sens, d'autant plus qu'il s'agit au Québec de la première expérience du genre. En outre, les dirigeants ont une opinion plutôt négative des moyens techniques traditionnels qu'ils identifient à des méthodes d'enseignement peu imaginatives et ennuyeuses. Les enseignants, d'autre part, favorisent globalement les manuels de classe et les livres d'exercices. Si l'on se souvient que les répondants, en grande partie, n'enseignaient plus à temps plein, ce choix apparaît assez cohérent puisque ce sont les aides qui prévalaient au moment où ils faisaient partie du milieu de l'enseignement. Or pour ces enseignants, les développements plus récents dans leur profession représentent un nouvel apprentissage. Enfin une des raisons pour lesquelles la télévision a bénéficié d'un taux de faveur important est peut-être précisément cette familiarité du médium dans la vie quotidienne indépendamment de l'expérience pédagogique.

D- Les concepts et la méthodologie

Le nombre restreint de répondants d'une part et le contexte particulier dans lequel cette étude a été menée d'autre part rendent difficile la généralisation des résultats. Cet aspect peut être considéré comme une limite dans une optique sociologique. Cependant, dans une perspective plus particulière d'évaluation et d'identification de certaines zones de difficultés d'un projet-pilote, ces éléments ne sont plus envisagés comme tels à cause des objectifs visés qui sont plus précis et directement "pratiques". Ces éléments ont donc contribué à réduire au minimum l'utilisation de tests statistiques, d'autant plus que le nombre restreint de répondants allouait peu de liberté dans le choix de ces tests. La cueillette des données auprès des enseignants a été effectuée à partir d'un questionnaire composé surtout de questions fermées; les limites de cet instrument sont connues. Par ailleurs, dans une étude des conceptions, elles sont plus accentuées à cause de la complexité inhérente à ce concept et des liens qui les rattachent avec l'univers global des perceptions et attitudes des individus. A notre avis, un instrument mieux adapté à ce type d'étude aurait été l'entrevue structurée qui aurait permis non seulement une

connaissance plus approfondie des conceptions des enseignants, mais aussi une prise de conscience de leurs positions vis-à-vis des aspects étudiés. Cependant, la disperaion géographique des répondants ainsi que les ressources temporelles et financières disponibles ne nous permettaient pas de nous rendre pour une période prolongée dans la région du Saguenay-Lac St-Jean. Relativement aux moyens techniques d'enseignement, le texte programmé aurait gagné à être situé dans des contextes plus variés que celui des laboratoires de langues (1). En effet, - il ne s'agit là que d'un exemple - le texte programmé constitue également le principe de base de la machine à enseigner. Même au niveau des laboratoires de langues, ce texte est plus ou moins "programmé" selon la complexité des appareils: on reconnaît à ce niveau le laboratoire d'écoute, le laboratoire d'écouto et d'exercice et enfin le laboratoire d'écoute, d'exercice et d'enregistrement. Malgré cette limite, les résultats obtenus nous semblent satisfaisants et la conséquence de cette spécification, en principe assez connue des enseignants, paraît avoir été une préférence accrue pour ce moyen technique.

---

(1) Voir la question 24 du questionnaire en Annexe B

Un des concepts du modèle théorique des conceptions de l'éducation des adultes qui nous paraît un peu faible, est celui du type idéal "autonomie personnelle". Cette faiblesse provient du fait que les conceptions qui s'y rattachent s'infiltrent ou peuvent s'infiltrer dans les trois autres types idéaux et dans la mesure où elles sont identifiées à une façon de percevoir l'enseignement, c'est-à-dire une méthodologie pédagogique particulière. Ainsi l'autonomie personnelle ne serait qu'une sous-dimension attribuable à l'un ou l'autre des types idéaux et dans cette perspective ne constituerait pas une conception globale de l'éducation des adultes qui puisse être traitée séparément. Par contre, le type idéal correspond à une entité composée d'un certain nombre de conceptions parmi lesquelles quelques-unes peuvent être identifiées à l'aspect méthodologique, sans toutefois qu'on détruise du même coup le type idéal, car au type idéal "autonomie personnelle" se rattache une dimension d'innovation, d'action communautaire ou de groupe qui dépasse cet aspect. La faiblesse de ce type idéal ne réside pas dans le type lui-même, mais dans les énoncés du questionnaire qui ont servi à l'identification de ces conceptions. En effet, les énoncés auraient dû être formulés avec plus de spécificité et en rapport à des situations précises. Cette constatation s'appliquerait à

l'ensemble des types idéaux quoiqu'elle soit plus évidente pour le type "autonomie personnelle". Malgré ces restrictions, les énoncés se sont avérés suffisamment spécifiques pour discréminer certaines façons de percevoir l'éducation des adultes chez les enseignants. Evidemment dans des études subséquentes, il faudrait augmenter la redondance des formules afin d'obtenir une image plus précise de ces conceptions.

L'utilisation des types idéaux pour l'exploration d'un phénomène peu connu a permis d'établir une typologie des conceptions très utile à la compréhension du problème. Ces concepts ont de plus fourni un moyen d'évaluer le degré d'intégration des conceptions entre elles. Cependant, nous croyons que ce modèle théorique peut dépasser le niveau des conceptions et être transposé au plan des liens à établir entre les éléments constituant les types idéaux et les stades du développement socio-économique d'une société. Dans cette perspective, à chaque type idéal correspondrait un certain nombre d'étapes de développement auxquelles se rattacheraient des objectifs, des clientèles et des contenus éducatifs spécifiques. Donc chaque type idéal serait jugé prédominant et parfois même prioritaire selon qu'une société aurait atteint un stade de développement

socio-économique déterminé; à la limite, cette prépondérance serait cumulative. Ainsi il faudrait d'abord passer par le type "apprentissage", avant d'atteindre le type "adaptation économique", et ainsi de suite jusqu'à ce que le type "autonomie personnelle" soit prédominant. Dans les sociétés sous-développées ou en voie de développement récent, l'établissement de priorités éducatives liées à un type idéal particulier selon un modèle cumulatif peut correspondre à la réalité, particulièrement dans les sociétés où la population est homogène et où le pouvoir politique planifie le développement socio-économique. Cependant, dans les sociétés dites avancées, les disparités régionales accentuées par rapport à des centres industriels très développés, les différences entre les classes sociales qui se traduisent non seulement au plan économique, mais à celui des différences culturelles ("cultural lag") et des chances éducatives, contribuent à multiplier, à l'intérieur d'une même société globale, les stades de développement avec la conséquence que les objectifs éducatifs à atteindre sont nombreux et les évaluations des priorités, multiples. Face à cette multiplicité, un type idéal plus raffiné peut constituer un instrument intéressant d'identification des éléments éducatifs à privilégier, compte tenu du stade de développement socio-économique atteint.

Ce travail a mis en évidence certaines zones de conflit entre deux groupes d'un projet-pilote d'éducation des adultes, notamment les conceptions vis-à-vis du contenu et les préférences pour certains moyens techniques d'enseignement. Dans l'ensemble, cette incongruence peut sembler négligeable; cependant, si l'on tient compte du fait que d'une part il s'agit d'une expérience-pilote en télévision éducative et que d'autre part l'articulation et l'intégration des contenus constituent l'axe central du projet, il ressort que le conflit se situe à des niveaux fondamentaux de Télec. Ce conflit, particulier à Télec quant à sa nature, ne l'est pas quant à son existence. Les résultats de notre étude soulignent certains problèmes plus généraux des organisations temporaires déconcentrées.

Alors que dans les organisations permanentes déconcentrées "l'aculturation" des éléments extérieurs fait souvent l'objet de programmes particuliers, elle tend à être négligée dans plusieurs projets-pilotes à cause de la dimension provisoire de ces organisations. En réalité, cette dimension rend d'autant plus nécessaire cette "aculturation" que les mécanismes automatiques d'intégration qui

agissent dans les organisations permanentes y sont réduits au minimum. Au plan pratique, cette difficulté peut être en partie résolue, d'une part par un réajustement réaliste des attentes des dirigeants vis-à-vis de ces éléments extérieurs qui tendront à conserver les attitudes, conceptions, méthodes de travail, modes d'actions, etc. du milieu d'où ils originent et, d'autre part par l'organisation de sessions de formation professionnelle s'il y a lieu, de formation de leaders dans le cas d'un travail d'animation et de sessions d'information visant l'intégration de l'expérience de ces éléments aux objectifs du projet.

Les conflits rencontrés dans Tévec de même que les erreurs des dirigeants quant à leur évaluation des priorités et des motivations des inscrits soulignent la nécessité, dans les organisations déconcentrées, de l'établissement de réseaux de communications fonctionnels. Dans le cas d'une forte déconcentration, le danger est de créer à différents niveaux des réseaux de communication "bouclés", c'est-à-dire que la communication s'effectue à l'intérieur d'une ou de plusieurs couches hiérarchiques sans qu'il y ait liens entre ces niveaux. Cette situation, en plus de créer un sentiment d'aliénation chez les individus, particulièrement ceux qui sont les plus éloignés du noyau de décision, empêche tout "feedback" sur les réactions du milieu

ou des clientèles et par le fait même toute coordination des moyens d'actions. Notre position à ce sujet est qu'il est irréaliste d'envisager des réseaux de communications complets englobant l'ensemble des unités. Il serait, à notre avis, plus fonctionnel de former des réseaux de communication et d'information par unité ou par groupes d'unités selon les fonctions de chacune et de créer des canaux précis et différents de "feedback" d'information entre ces unités et l'organisation centrale ou le noyau de décision. Cette communication serait assurée par un seul élément des unités en question afin de ne pas alourdir les opérations. Ce processus permettrait aux dirigeants de prendre des décisions qui tiendraient compte de l'ensemble des "rétroactions" provenant de chaque milieu concerné. Sans envisager notre position comme un modèle de communication, car il ne s'agit que d'un embryon d'idée, soulignons que ce modèle nous paraît adapté à des organisations temporaires de types "projets-pilotes" seulement, car il ne répond pas aux exigences des organisations permanentes poursuivant d'autres types d'objectifs.

Donc, une des perspectives théoriques de cette étude serait le raffinement des types idéaux en vue de l'établissement d'une correspondance entre le choix

des priorités en éducation des adultes et les étapes de développement socio-économique d'une société qui déterminent certains besoins. Du point de vue pratique, ce travail a déjà permis d'identifier certaines zones critiques spécifiques à Tévec (1), mais dont les implications peuvent s'étendre à d'autres organisations du même genre. Dans cette optique, nous avons souligné le problème des réseaux d'information et de communication dans des organisations provisoires et celui de l'intégration des éléments extérieurs à l'organisation. Dans une perspective plus générale, le peu d'intégration des conceptions des enseignants vis-à-vis de certains éléments de l'éducation des adultes établit la nécessité d'une institutionnalisation plus grande du domaine de l'éducation des adultes qui se traduirait par une systématisation des objectifs et des zones d'action de cette éducation. L'analyse des préférences pour certains moyens techniques d'enseignement a montré que les enseignants tendent à favoriser les aides qui leur sont le plus familières. Or dans une société où l'enseignement ne peut être assuré exclusivement par les nouvelles entrées dans ce secteur et où les

---

(1) A l'intérieur du projet Tévec, l'identification de ces zones constitue un élément important dont il sera tenu compte au moment de l'évaluation globale de l'expérience.

applications technologiques progressent géométriquement, cette façon de percevoir les aides pédagogiques est peu fonctionnelle et risque de produire un décalage important entre la technologie en milieu scolaire et la technologie en milieu quotidien ou industriel. En termes pratiques, cette constatation pose le problème du perfectionnement des maîtres, perfectionnement qui doit adapter le maître à la technologie, et non l'inverse, car c'est seulement en celles de ses fonctions qui peuvent être avantageusement remplacées par la technologie qu'l'enseignant dégagera et développera les dimensions spécifiquement humaines et non substituables de son rôle.

ANNEXE - A

Tableaux

Tableau I

Caractéristiques personnelles des enseignants des centres de revision et des classes de pré-emploi

Sexe	Hommes	Femmes
	32.5% (27)	67.5% (56)

Etat matrimonial	Célibataires	Mariés	Veufs (ves)
	12.1% (10)	85.5% (71)	2.4% (2)

Age	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans ou plus
	42.2% (35)	36.1% (30)	14.5% (12)	7.2% (6)

Lieu de naissance	Dans la région	Région métrop.	Ailleurs dans la province	Ailleurs
	84.3% (70)	2.4% (2)	12.1% (10)	1.2% (1)

Types de diplômes	Brevet C	Brevet B	Brevet A	Brevet ens. spéc.	Autres
	39.8% (33)	28.9% (24)	14.5% (12)	9.6% (8)	7.2% (6)

Nombre d'années de scolarité	13 ans ou moins	14 ans	15 ans	16 ans et plus
	42.2% (35)	32.5% (27)	15.7% (13)	9.6% (8)

Niveau d'enseignement à l'école régulière	Elémentaire	1er cycle sec.	2e cycle sec.	Autres
	45.8% (38)	28.9% (24)	18.1% (15)	7.2% (6)

Nombre d'années expér. dans l'enseignement	Aucune	1 à 3 ans	4-9 ans	10 ans et plus
	3.6% (3)	24.1% (20)	44.6% (37)	27.7% (23)

Tableau I (Suite)

Lieu d'obtention du dernier dip. pédagogique	Région	Rég. métrop.	Ailleurs province	Autres	Ne s'applique pas
	75.9% (63)	6.0% (5)	9.7% (8)	6.0% (5)	2.4% (2)

Inst. d'obtention du dernier dip. pédagogique	École normale	Université	École techn. Beaux-Arts	Institut familial	Autres
	96.2% (76)	1.2% (1)	-	-	2.4% (2)

Détenteur d'un diplôme universitaire	Oui	Non
	3.6% (3)	96.4% (80)

Durée de l'absence de l'enseignem. à temps plein	Aucune	1-3 ans	4-9 ans	10 ans ou plus	Autres
	34.9% (29)	13.3% (11)	15.7% (13)	27.7% (23)	8.4% (7)

Expérience dans l'enseignement aux adultes	Oui	Non
	32.5% (27)	67.5% (56)

Cours de perfectionnem. en éducation des adultes	Oui	Non
	14.5% (12)	85.5% (71)

Tableau II- Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et l'âge

Sexe \ Age	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50 ans ou plus	Total
Hommes	14 40.0 51.9	9 30.0 33.3	2 16.7 7.4	2 33.4 7.4	27 32.5 100.
Femmes	21 60.0 37.5	21 70.0 37.5	10 83.3 17.9	4 66.6 7.1	56 67.5 100.
Total	35 100. 42.2	30 100. 36.1	12 100. 14.5	6 100. 7.2	83 100. 100.

Tableau III- Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et la scolarité

Sexe \ Scolarité	13 ans ou moins	14 ans	15 ans	16 ans ou plus	Total
Hommes	1 2.9 3.7	8 29.6 29.6	10 76.9 37.1	8 100.0 29.6	27 32.5 100.
Femmes	34 97.1 60.7	19 70.4 33.9	3 23.1 5.4	0 - -	56 67.5 100.
Total	35 100. 42.2	27 100. 32.5	13 100. 15.7	8 100. 9.6	83 100. 100.

Tableau IV- Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et le type de diplôme

Types de diplômes / Sexe	Brevet C	Brevet B	Brevet A	Brevet d'ens. spéc.	Autres	Total
Hommes	0 - . - .	7 29.2 25.9	9 75.0 33.4	8 100.0 29.6	3 50.0 11.1	27 32.5 100.
Femmes	33 100.0 58.9	17 70.8 30.3	3 25.0 5.4	0 - . - .	3 50.0 5.4	56 67.5 100.
Total	33 100. 39.8	24 100. 28.9	12 100. 14.5	8 100. 9.6	6 100. 7.2	83 100. 100.

Tableau V-- Répartition des enseignants de Tévec selon le niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement / Sexe	Elémentaire	1er cycle secondaire	2e cycle secondaire	Autres	Total
Hommes	2 5.3 7.4	8 33.3 29.6	13 86.7 48.2	4 66.7 14.8	27 32.5 100.
Femmes	36 94.7 64.2	16 66 28.6	2 13.3 3.6	2 33.3 3.6	56 67.5 100.
Total	38 100. 45.8	24 100. 28.9	15 100. 18.1	6 100. 7.2	83 100. 100.

Tableau VI- Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

Nombre d'années / Sexe	1-3 ans	4-9 ans	10 ans ou plus	Aucune	Total
Hommes	7 35.0 25.9	6 16.2 22.2	12 52.2 44.4	2 66.6 7.5	27 32.5 100.
Femmes	13 65.0 23.2	31 83.8 55.4	11 47.8 19.6	1 33.3 1.8	56 67.5 100.
Total	20 100. 24.1	37 100. 44.6	23 100. 27.7	3 100. 3.6	83 100. 100.

Tableau VII- Répartition des enseignants de Tévec selon le sexe et la durée d'absence de l'enseignement à temps plein

Périodes d'absence / Sexe	Aucune	1-3 ans	4-9 ans	10 ans ou plus	Autres	Total
Hommes	20 69.0 74.1	2 18.2 7.4	0 - . - .	1 4.4 3.7	4 57.1 14.8	27 32.5 100.
Femmes	9 31.0 16.1	9 81.8 16.1	13 100.0 23.2	22 95.6 39.3	3 42.9 5.3	56 67.5 100.
Total	29 100. 34.9	11 100. 13.3	13 100. 15.7	23 100. 27.7	7 100. 8.4	83 100. 100.

Tableau VIII- Répartition des préférences des professeurs de Tévec vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement

Moyens techniques	1er choix		2ème choix		3ème choix	
Manuel de classe	14	14.5%	15	19.2%	9	11.5%
Livre d'exercices	6	7.5%	17	21.8%	11	14.1%
Diapositive	14	17.5%	7	8.9%	13	16.8%
Film fixe	0	00.0%	4	5.1%	3	3.8%
Film documentaire	9	11.3%	13	16.8%	8	10.3%
Film d'animation	5	6.2%	2	2.6%	7	8.9%
Télévision	16	20.0%	5	6.4%	12	5.4%
Texte programmé	12	15.0%	9	11.5%	10	12.8%
Machine à enseigner	4	5.0%	6	7.7%	5	6.4%
Total	80	100.0%	78	100.0%	78	100.0%

Tableau IX- Taux pondérés des préférences des professeurs vis-à-vis de certains moyens techniques d'enseignement

Moyens techniques	1er choix	2ème choix	3ème choix	Taux pondérés
Manuel de classe	39.0	28.8	11.5	25.1
Livre d'exercice	15.0	32.7	14.1	20.6
Diapositive	35.0	13.4	16.8	21.7
Film fixe	00.0	7.7	3.8	3.8
Film documentaire	22.6	25.2	10.3	19.4
Film d'animation	12.4	3.9	8.9	8.4
Télévision	40.0	9.6	15.4	21.7
Texte programmé	30.0	17.3	12.8	20.1
Machine à enseigner	10.0	11.6	6.4	9.3

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

VOS CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

1. Quel est votre sexe?

   1) féminin

   2) masculin

2. Quel est votre **état civil**?

   1) célibataire

   2) marié

   3) veuf(ve)

   4) autre

3. Combien avez-vous d'enfants?

   1) aucun

   2) 1 ou 2 enfants

   3) 3 à 5 enfants

   4) 6 enfants ou plus

4. Votre conjoint travaille-t-il?

   1) ne s'applique pas (célibataire, veuf(ve), autre)

   2) oui

   3) non

5. A quelle catégorie d'âge appartenez-vous?

1) - 21 ans

2) 21-24 ans

3) 25-29 ans

4) 30-34 ans

5) 35-39 ans

6) 40-44 ans

7) 45-49 ans

8) 50 ans et plus

6. Travaillez-vous à temps plein ailleurs que dans une école locale ou régionale?

1) oui

2) non

7. Est-ce que vous donnez des cours aux classes de pré-emploi à temps plein et aux centres de révision?

1) oui

2) non

8. Est-ce que vous enseignez seulement aux centres de révision de Tévec?

1) oui

2) non

9. Est-ce que vous enseignez aux centres de revision de Tévec tout en ayant en même temps un autre emploi à temps partiel?

1) oui

2) non

10. Est-ce que vous enseignez et aux centres de revision de Tévec et dans une école locale ou régionale à des élèves de cours régulier?

1) oui

2) non

11. Est-ce que vous enseignez dans les classes de pré-emploi seulement?

1) oui

2) non

12. Où êtes-vous né? (Indiquez aussi le comté)

_____

VOTRE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT

1. Quel(s) diplôme(s) possédez-vous présentement? (Indiquez le plus élevé)

   1) Brevet C

   2) Brevet B

   3) Brevet A

   4) Brevet d'enseignement spécialisé

   5) autre _____
   spécifiez

2. Combien d'années d'études vous sont reconnues par la commission scolaire? (Si vous avez quitté l'enseignement à temps plein, indiquez le nombre d'années d'études reconnues lors de votre dernière année dans l'enseignement)

   1) 13 ans ou moins

   2) 14 ans

   3) 15 ans

   4) 16 ans ou plus

3. A quel niveau scolaire enseignez-vous ou enseigniez-vous à l'école régulière? (Indiquez le plus haut niveau seulement, même si vous enseignez à plusieurs classes en même temps)

1) 5ième ou 6ième année

2) 7ième année

3) 8ième année

4) 9ième année

5) 10ième année

6) 11ième année ou plus

7) ne s'applique pas

4. Combien d'années d'expérience vous sont reconnues par la commission scolaire? (Si vous avez quitté l'enseignement à temps plein, indiquez le nombre d'années reconnues lors de votre départ)

1) 1-3 ans

2) 4 - 5 ans

3) 6-8 ans

4) 9-12 ans

5) 13-15 ans

6) 16 ans et plus

7) ne s'applique pas

5. Occupez-vous ou occupiez-vous un poste de titulaire?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

6. Donnez-vous ou donniez-vous un enseignement spécialisé?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

7. Si vous donnez un enseignement spécialisé, ou si vous avez donné un enseignement spécialisé, dans quelle(s) matière(s) donnez-vous ou avez-vous donné cet enseignement?

1) ne s'applique pas (je suis ou j'étais titulaire)

2) français et/ou anglais

3) sciences humaines

4) mathématiques

5) sciences (chimie, physique, biologie, etc,)

6) histoire et/ou géographie

7) matières commerciales (sténo, dactylo, tenue de bureau, comptabilité etc.)

7. (suite)

8) catéchèse

9) musique, arts plastiques et ménagers

10) éducation physique

11) ne s'applique pas (je n'ai jamais enseigné)

8. Dans quelle municipalité avez-vous obtenu votre dernier diplôme pédagogique? (Indiquez aussi le comté)

_____

9. Où avez-vous complété vos études en pédagogie?

1) dans une école normale

2) dans une université

3) dans une école technique ou une école de beaux-arts

4) dans un institut familial

5) autre _____
spécifiez

6) ne s'applique pas

10. Possédez-vous un diplôme universitaire, autre qu'un diplôme en pédagogie?

1) oui

2) non

11. Si vous possédez un diplôme universitaire, indiquez de quelle faculté vous avez obtenu ce diplôme?

1) _____

2) ne s'applique pas

12. Est-ce que l'enseignement a été votre premier emploi à temps plein?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

13. Auriez-vous préféré choisir une autre occupation que l'enseignement?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

14. Quelle occupation auriez-vous préféré choisir?

1) ne s'applique pas

2) _____

15. Aviez-vous entrepris des études spécialisées pour remplir cette occupation?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

16. Depuis le début de votre carrière dans l'enseignement jusqu'à maintenant, avez-vous suivi des cours de perfectionnement?

1) oui

2) non

3) ne s'applique pas

17. Depuis combien de temps avez-vous quitté l'enseignement à temps plein?

1) je n'ai pas quitté l'enseignement

2) 1 an

3) 2-3 ans

4) 4-5 ans

5) 6-7 ans

6) 8-9 ans

7) 10 ans et plus

8) ne s'applique pas

18. Avez-vous déjà donné des cours pour adultes, autres que ceux des centres de révision ou que ceux des classes de pré-emploi utilisant les cours télévisés?

1) oui

2) non

19. Où avez-vous donné ces cours pour adultes?

1) ne s'applique pas (je n'ai pas donné de cours pour adultes)

2) _____

20. Avez-vous ou suivez-vous des cours de perfectionnement ayant trait à l'éducation des adultes?

1) oui

2) non

21. Quels cours de perfectionnement avez-vous suivis en éducation des adultes?

1) ne s'applique pas (je n'ai pas suivi de cours en éducation des adultes)

2) _____

22. Est-ce que les éléments suivants ont joué dans votre décision de choisir l'enseignement? (Placez un crochet par ligne)

	oui beaucoup	oui un peu	pas du tout
1) bon salaire			
2) sécurité d'emploi, bonnes conditions de travail			
3) prestige de l'enseignement			
4) réponses aux goûts et aptitudes			
5) études courtes			
6) études peu coûteuses			
7) service à la société			
8) appartenance à une communauté religieuse			
9) influence de professeurs			
10) intérêts aux questions d'éducation			
11) influences d'amis ou de la famille			
12) école normale près du domicile			

23. Dans quelle municipalité donnez-vous des cours aux élèves de Tévec ou aux adultes du pré-emploi?

1) _____

24. Si vous aviez la possibilité de vous servir de toutes les aides pédagogiques mentionnées plus bas, lesquelles utiliseriez-vous de préférence? (Placez les _____ tion de vos préférences: 1. indiquant votre premier choix, 2. le second, 3. le troisième etc...)

1) diapositives

2) manuels de classe

3) films (documentaires)

4) textes programmés (ex. laboratoires de langue avec bobines magnétiques)

5) appareils à enseigner

6) films fixes

7) livres d'exercices

8) télévision

9) films d'animation

10) jeux éducatifs

25. Est-ce que les raisons suivantes ont été plus ou moins importantes dans votre décision de donner des cours à la clientèle de Tévec? (Placez un crochet par ligne)

	très importantes	assez importantes	peu importantes	pas importantes du tout
1) les cours des centres de révision me permettaient de ne pas quitter totalement l'enseignement				
2) j'avais déjà donné des cours à des adultes et l'expérience m'avait plu				
3) je désirais participer à une expérience en T V éducative				
4) raisons financières				
5) je désirais donner des cours à des adultes				
6) je voulais que l'expérience réussisse sans quoi le prestige de la région aurait été affecté				
7) je sentais que j'avais une responsabilité envers la population adulte de la région				
8) je sentais que j'avais un rôle important à jouer dans le projet Tévec				

L'ÉDUCATION DES ADULTES

1. Parmi les qualités citées plus bas, choisissez-en trois qui vous semblent les plus importantes pour l'enseignement aux adultes. Dans les parenthèses correspondant à votre choix indiquez, par le chiffre (1) celle qui vous apparaît la plus importante, par (2) la seconde plus importante et par (3) votre dernier choix.

   1) le dévouement

   2) la culture

   3) l'autorité

   4) l'intelligence

   5) l'expérience

   6) la sévérité

   7) la patience

   8) l'esprit pratique

   9) la diplomatie

   10) l'équilibre nerveux

2. Votre formation actuelle vous semble-t-elle adaptée pour l'enseignement aux adultes?

   1) très adaptée

   2) assez adaptée

   3) plus ou moins adaptée

   4) non-adaptée

3. Votre formation actuelle vous semble-t-elle complète pour l'enseignement aux adultes?

1) insatisfaisante

2) plus ou moins complète

3) assez complète

4) très complète

4. Relativement à votre expérience actuelle ou passée avec les jeunes, éprouvez-vous:

1) une plus grande satisfaction à enseigner à des adultes

2) une égale satisfaction à enseigner à des adultes

3) une moindre satisfaction à enseigner à des adultes

4) je n'ai jamais enseigné aux jeunes

5. Les pédagogues engagés dans l'éducation des adultes expriment diverses idées en ce qui concerne les clients de l'éducation des adultes. Laquelle correspond le mieux à l'idée que vous vous faites sur ce sujet. (Placez par ordre d'importance les idées suivantes: (1) indiquant l'idée qui correspond le mieux à la vôtre, (2) celle qui suit, etc.)

1) l'éducation des adultes doit surtout s'adresser aux personnes peu scolarisées;

5. (suite)

2) l'éducation des adultes doit surtout s'adresser aux personnes qui ont une certaine scolarité, mais qui n'ont pas de formation professionnelle avancée;

3) l'éducation des adultes doit surtout s'adresser aux personnes dont le niveau de scolarité est assez élevé et qui désirent se perfectionner;

4) l'éducation des adultes doit s'adresser à tous les adultes.

6. Les pédagogues engagés dans l'éducation des adultes expriment diverses idées en ce qui concerne la préparation à la vie que doit donner l'éducation des adultes. Laquelle correspond le mieux à l'idée que vous vous faites à ce sujet? (Placez par ordre d'importance les idées mentionnées plus bas: (1) indiquant que cette idée correspond le mieux à la vôtre, (2) celle qui suit... et (4) celle qui s'éloigne le plus de la vôtre.)

1) l'éducation des adultes doit surtout préparer l'adulte au monde du travail;

2) l'éducation des adultes doit surtout aider l'individu à comprendre le milieu dans lequel il vit;

3) l'éducation des adultes doit surtout préparer l'individu de façon à ce que celui-ci puisse orienter son action et prendre ses décisions;

4) l'éducation des adultes doit surtout donner à l'individu des connaissances théoriques, ce qui lui permettra de s'adapter au milieu qui l'entoure.

7. Les pédagogues engagés dans l'éducation des adultes expriment aussi diverses idées en ce qui concerne le contenu des cours destinés aux adultes. Laquelle des idées suivantes correspond le mieux à celle que vous vous faites à ce sujet? (Placez par ordre d'importance les énoncés cités plus bas: (1) indiquant que cette idée correspond le mieux à la vôtre, (2) qu'elle se rapproche de la vôtre, etc.,

1) l'éducation des adultes doit surtout offrir des cours de formation culturelle;

2) l'éducation des adultes ne doit pas se préoccuper tellement du contenu des cours. Ce qui est important, c'est comment l'adulte apprend;

3) l'éducation des adultes doit surtout offrir des cours de formation scolaire (ex. mathématiques, français, anglais etc.);

4) l'éducation des adultes doit surtout offrir des cours de formation professionnelle et technique.

BIBLIOGRAPHIE

BRUNNER, E. de S. et al. An Overview of Adult Education Research. Chicago, Adult Education Association, 1959

CHOMBART de LAUWE, P.N. et al. Image de la culture. Paris, Collection "L'évolution de la vie sociale". Les éditions ouvrières, 1966

CLARK, Burton R.. Adult Education in Transition: A study of Institutional Insecurity. California, University of California Press, 1958

CORRE, Jean. Télévision, promotion, enseignement. Paris, Editions universitaires, 1966

de GRANDPRÉ, Marcel. "Techniques et méthodes nouvelles d'enseignement", dans L'instruction publique, 6, 7, (mars 1964)

DIONNE R. et L. GAGNON. La conception de Tévec, son évolution, ses caractéristiques. Québec, Direction générale de la planification, Ministère de l'Education, 1968

DUMAZEDIER, J.. "Contenu de l'éducation des adultes", dans L'éducation des adultes: tendances et réalisations actuelles. Paris, 1950

HALLENBECK, W.C.. "Méthodes: essai de définition", dans L'éducation des adultes: tendances et réalisations actuelles. Paris, UNESCO, 1950

HALLENBECK, W.C.. "The Function and Place of Adult Education in American Society" in Handbook of Adult Education in the United States. Chicago, Adult Education Association of the USA, 1960

HELY, A.S.M.. "La transformation dans les pays fortement industrialisés", dans Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes, d'Elseneur à Montréal. Monographie sur l'éducation, Paris, UNESCO, 1965

ISEMBERT-JAMAKI, Viviane. "La rigidité d'une institution: structure scolaire et système de valeurs", dans Revue française de sociologie, VII, 1966

KATZ, Daniel. "The Functional Approach to the Study of Attitudes". Otto Lerbenger et A.J. Sullivan, eds., in Information, Influence and Communications. New-York, Basic Books Inc., 1965

KNOWLES, Malcolm S.. Handbook of Adult Education in the U.S.. M.S. Knowles ed., Washington D.C., Adult Education Association of the U.S.A., 1960

KNOWLES, Malcolm S.. "Adult Education", in The New Media and Education: their Impact on Society. P.H. Rossi et B.J. Biddle ed., New-York, Auchor Books, 1967

LUCAS, Rex A. "Some Dimension of Adult Status", in La Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie. 3, 2, 1966

MESSIER, Guy. "La télévision scolaire", Annexe D dans Territoire de la Gaspésie/Bas St-Laurent, Bureau d'aménagement de l'Est du Québec, 1964-65

MESSIER, Guy. Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean. 1ère version. Québec, Direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education (janvier 1967)

MESSIER, Guy. Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean. 2ième version. Québec, Direction générale de l'éducation permanente, Ministère de l'Education (avril 1967)

MESSIER, Guy. Eléments pour l'établissement d'une stratégie pédagogique. Québec. Ministère de l'Education, 1967

MESSIER, Guy. Lettre du premier de l'An. Note de service aux équipes de Tévec. Québec, Ministère de l'Education, (Janvier 1968)

MESSIER, Guy. Lettre du jour des Rois. Note de service aux équipes de Tévec. Québec, Ministère de l'Education, (Janvier 1968)

MILLER, R.S.. "Educators Attitudes Toward educational practices", in Journal of Educational Research, 56, 8, (April '63)

MOSCOVICI, Serge. "L'attitude: théories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène", dans Bulletin du CERP, 11, 1962

ROKEACH, Milton. The Open and Closed Mind. New-York, Basic Books Inc., 1960

ROKEACH, Milton. "A Theory of Organization and Change Within Value - Attitude Systems", in Journal of Social Issues, XXIV, 1, 1968

RUDDOCK, Ralph. "Social Factors in Adult Learning", in Adult Education, 40, 2, (July 1967)

SCHRAMM, W.. "Les nouveaux moyens d'enseignement aux Etats-Unis", dans Nouvelles méthodes et techniques d'éducation. Paris, UNESCO, 1963

SCHWARTZ, B.. "Education formelle et informelle", dans Convergence. UNESCO. (mars 1968)

SOROKIN, Pétrim. Contemporary Sociological Theories. New-York, Harper & Brothers, 1928

TEVEC. Programme-cadre de la deuxième étape. Québec, Ministère de l'Education, (avril 1968)

THIEDE, W. et J. DRAPER. "Research and Investigation in Adult Education", in Adult Education, (summer 1964)

TOBIAS, S.. "Dimensions of Teacher's Attitudes Toward Instructional Media", in American Educational Research Journal, 5, 1, (January '68)